



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Geschichtsklitterungen – Zäsuren – Neuverhandlungen

Visuelle und sprachliche Strategien der Repräsentation der
österreichischen Vergangenheit 1934 – 1938 – 1945 – 1955 in
Geschichtsschulbüchern

Verfasserin

Ina Markova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, Dezember 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 312
Geschichte (Diplom)
Univ.-Doz. Dr. Mag. Heidemarie Uhl

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	10
 THEORETISCHE GRUNDLAGEN, HISTORISCHE UND POLITISCHE VORFELDUNTERSUCHUNGEN, METHODOLOGISCHE ANMERKUNGEN	18
I. Selektiv konstruierte Vergangenheit als kollektives Gedächtnis	18
1. Gedächtnis und Erinnerung – zwischen Individuum und Kollektiv	18
1.1. Nutzbarmachung für die Geschichtswissenschaften	19
2. Historische Verortung der Gedächtnistheorien – VertreterInnen	20
2.1. Maurice Halbwachs und der Entwurf des kollektiven Gedächtnisses	21
2.2. Gedächtnistheorie nach Jan Assmann	23
2.2.1. Das kulturelle Gedächtnis	23
2.2.2. Eigenschaften des kulturellen Gedächtnisses	24
Exkurs: Mythomotorik	25
3. Techniken und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses	26
3.1. (Ge)denkwürdige Orte – räumliche Vergegenwärtigung von Vergangenheit	27
3.1.1. Gedächtnisorte nach Nora	27
4. Historisch-politische Gedächtnistheorie	28
4.1. Politische Dimension von kulturellem Gedächtnis	30
 II/1. Vergangenheitskonstruktion durch Bilder: Bild Macht Geschichte ?	32
1. Hinwendung zum Visuellen	32
Exkurs: Aby Warburg	33
1.1. Bilddefinitionen	34
2. Erinnerungskonstruktion durch Bilder	36
3. Bildkategorien	38
3.1. Ikone	38
3.2. Schlagbild	39
3.3. Fokus Fotografie	40
 II/2. Visualisierung des Holocaust im deutschen Bildgedächtnis	42
1. Phasen und Wendepunkte des deutschen Bildgedächtnisses	43
1.1. Die Leiden der Nation – Sinnfindung nach dem Bildschock	44
1.2. „Konkretisierung des Massenmordes“	45
1.3. „Gegenbildstrategie“ der 1990er Jahre	46
2. Ikonographische Figuren und zentrale Motive der Darstellung des Holocaust	46

2.1. Entortung	47
2.2. Anonymisierung und Personalisierung	48
2.3. Übergeordnete ikonographische Figuren	49
2.3.1. Macht der Reihung	49
2.3.2. Bildmotiv der unterlegenen Körper	50
III. Österreichisches Gedächtnis.....	51
1. Mythen und Topoi Österreichs nach 1945	52
1.1. Abgrenzung gegenüber Deutschland	54
1.2. Neutralität	54
1.3. Antikommunismus	54
1.4. Abgrenzung zu den slawischen Wurzeln	55
1.5. Opferthese: Österreich als erstes Opfer des Dritten Reichs.....	56
1.5.1. Ursprung der Opferthese – Gründungstexte der Zweiten Republik	58
1.5.2. Neucodierung der Opferthese nach 1947.....	60
1.5.2.1. Visuelle Opferikonen des nationalen Leidens.....	61
1.5.3. Neuinterpretationen der österreichischen Geschichte in den 1960er Jahren	63
1.5.4. Der Fall Waldheim und die Erosion/Neucodierung der Opferthese	64
2. Österreichische Gedächtnisorte des 20. Jahrhunderts	67
2.1. Gedächtnisort „Staatsvertrag“	67
2.1.1. Funktionen des Staatsvertrags	68
2.2. Gedächtnisort „Heldenplatz“	69
2.2.1. Monarchisch-katholische und austrofaschistische Konnotationen	70
2.2.2. Neucodierungen und multiple Erinnerungsschichten	71
IV. Vermittlung von kollektiv verbindlichem Wissen durch Schulbücher.....	73
1. Nationaler Formierungscharakter der Schule	73
2. Österreichische Bildungspolitik: Konstruktion des Österreichischen nach 1945	74
2.1. Aufbruch mit Rückgriff	75
2.2. Konstruktion des „österreichischen Menschen“	76
2.2.1. Abgrenzung zum „Norddeutschen“	78
2.3. Anforderungen an den Geschichtsunterricht	78
3. Schulbücher	79
3.1. Aspekte der Schulbuchanalyse	80
3.2. Bildeinsatz im Schulbuch	82
3.2.1. Bilddialogizität.....	83
4. Forschungsstand – „Vergangenheitsbewältigung“ in österreichischen Schulbüchern	85
4.1. Malina/Spann – österreichische Schulbücher und Austrofaschismus/NS-Zeit	87

4.1.1. Hilfloose Schulbücher im Austrofaschismus	87
4.1.2. Schulbücher und der Nationalsozialismus	88
4.2. Schulbücher und Vergangenheitsbewältigung – Josef Thonhauser, Ingrid Gassner.....	90
4.3. Opfermythos – Peter Utgaard	91
4.4. Heinz Wassermanns Analysen in „Verfälschte Geschichte“	91
4.5. Die Wehrmacht in österreichischen Schulbüchern – Sabine Loitfellner	92
V. Methodologische Anmerkungen: Bild-Diskurs-Analyse von Schulbüchern	94
1. Bild-Diskurs-Analyse.....	94
1.1. Bildanalyse	96
1.2. Historische Diskursanalyse	97
1.2.1. Konstruktion von Wirklichkeit und machtpolitische Verschränkungen	98
1.2.2. Bestandsaufnahme des Sagbaren und des Nicht-Gesagten	99
1.2.3. Historische Diskursanalyse – Vorgangsweise	100
2. Fragen an ein Schulbuch – Konkrete Vorgangsweise	102
2.1. Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse	103
2.2. Fein- bzw. Text-Bild-Analyse	103
2.3. Themenfelder der Analyse	104
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG – SCHULBUCHANALYSEN	106
VI. „Zeiten, Völker und Kulturen“-Ausgabe aus 1957.....	108
1. Allgemeine Informationen	108
1.1. Lehrplan 1946 – Hauptschulen	108
1.2. Lehrplan 1946 – AHS	109
2. Analyse – ZVK 1957.....	109
2.1. Nationalsozialismus: Wirtschaftskrise und Logik der Faschisierung	110
2.2. Holocaust: Andeutung statt Auseinandersetzung	111
2.3. Austrofaschismus und „Anschluss“: Das autoritäre Österreich u. das erste Opfer	112
2.4. Der Zweite Weltkrieg: Nationalstaatliches Paradigma und soldatische Opfer	114
2.4.1. Der visualisierte und schematisierte Weltkrieg	114
2.4.2. Opfer Österreich und unvermittelter „Ausbruch“ des Kriegs	115
2.4.3. Krieg als Naturkatastrophe: Tragödie Stalingrad	116
2.4.4. Ende des Weltkriegs: Opfer der Aggressionen – Aggressoren als Opfer?	118
2.5. Die Zweite Republik: Auferstanden aus Ruinen	118
2.5.1. Opfer der Nazis, des Kriegs und der Alliierten	119
2.5.2. Österreichs Wiedergeburt: Wiederaufbau und Staatsvertrag	120
2.5.3. Wiederaufbau: Verdunkeln der NS-Zeit, Erhellern der „Wiedergeburt“	121
2.5.3.1. Heavy Metal Austria	122

2.5.3.2. Ausblendung der Vergangenheit – Beispiel Kaprun	123
3. Conclusio – Erzählungen aus 1957	126
Exkurs: Horizonte des Nachkriegsbilderkanons	129
VII. ZVK-Ausgabe aus 1967	134
1. Allgemeine Informationen	134
1.1. Lehrplan 1962 – Hauptschulen	134
1.2. Lehrplan 1962 – AHS	134
2. Analyse – ZVK 1967	135
2.1. Das nationalsozialistische Deutschland	135
2.2. „Anschluss“ – Zementierung des Opferstatus	136
2.3. Der Zweite Weltkrieg – Widersprüchlicher Widerstand	137
2.4. „Das wiedererstandene Österreich“	138
3. Conclusio – Erzählungen aus 1967	139
Exkurs: Der „österreichische Freiheitskampf“ – Neuinterpretierter Widerstand	141
VIII. ZVK-Ausgabe aus 1977	147
1. Allgemeine Informationen	147
2. Analyse ZVK – 1977	147
2.1. Das nationalsozialistische Deutschland	147
2.2. Das autoritäre Österreich und die „deutsche Frage“	149
2.3. Der Zweite Weltkrieg – ZivilistInnen als neu entdeckte Opfer	149
2.4. Das wiedererstandene Österreich	150
Exkurs: Emotionalisierung und Faschismus ohne Menschen – ZVK-Arbeitsbuch	151
3. Conclusio – Erzählungen aus 1977	153
IX. ZVK-Ausgabe aus 1989	156
1. Allgemeine Informationen	156
1.1. Lehrplan 1985 – Hauptschulen	157
1.2. Lehrplan 1989 – AHS	158
2. Analyse – ZVK 1989	159
2.1. Darstellung des Nationalsozialismus– Terror und Gewalt, Holocaust	159
2.2. Darstellung von Antisemitismus und Holocaust	162
2.3. Darstellung des Austrofaschismus.....	164
2.4. „Anschluss“ – „Österreich unter dem Hakenkreuz“	165
2.5. Der Zweite Weltkrieg – Bombenkrieg (und aussichtsloser Widerstand)	168
2.6. Österreich 1945 – 1955 – neue Koordinaten der Befreiung?	172
3. Conclusio – Erzählungen aus 1989	178

X. ZVK-Ausgabe aus 1996.....	182
1. Allgemeine Informationen	182
2. Analyse ZVK – 1996	183
2.1. Darstellung des Nationalsozialismus	183
2.2. Überblick über Geschichte des Antisemitismus – Holocaust	184
2.3. Österreich in der Zwischenkriegszeit – Gegenwartsbezüge	184
2.4. Zweiter Weltkrieg – Kriegsgefangenschaft	185
2.5. Österreich nach 1945 – Staatsvertrag als Zentralschlüssel	186
3. Conclusio – ZVK 1996	186
 XI. „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“-Ausgabe aus 2002	 187
1. Allgemeine Informationen	187
1.1. Lehrpläne für AHS und Hauptschulen – 1999/2000	187
2. Analyse DVG 2002	188
2.1. Darstellung des Nationalsozialismus – Narrative Inklusion des Holocaust	188
2.2. Austrofaschismus: Geteilte Schuld und „Faschisierung“ der Begrifflichkeiten	189
2.3. „Anschluss“: Kondensat bewährter und neuer Erklärungsmuster	190
2.4. Zweiter Weltkrieg – Katastrophe der Menschheitsgeschichte	192
2.4.1. Neues Paradigma „Kriegsverbrechen“	192
2.5. Holocaust: Verankerung des Zivilisationsbruchs Auschwitz im Schulbuch	194
2.5.1. TäterInnensprache zur Beschreibung der JüdInnenvernichtung?	194
2.5.2. Narrativ der zunehmenden Repression	196
2.5.3. Verbrechen der Wehrmacht	198
2.6. Österreich 1938 – 1955	198
2.6.1. ÖsterreicherInnen als NationalsozialistInnen	198
2.6.1.1. Ausarbeitung von Gegenwartsbezüge	199
2.6.1.2. Konstruktion des Österreichbewusstseins	201
2.6.2. Zweite Republik	202
2.6.2.1. Wiederaufbau	203
2.6.2.2. Staatsvertrag – Demythisierung	204
3. Conclusio – Erzählungen aus 2002	204
Exkurs: Koordinaten des österreichischen Geschichtsbilds im 21. Jahrhundert	208
 XII. „Geschichte live“-Ausgabe aus 2010	 212
1. Allgemeine Informationen	212
2. Analyse GL 2010	212
2.1. Austrofaschismus: Provokationen d. Regierung, Annäherung von links u. rechts	212

2.2. „Anschluss“: Partielle Rückkehr der Opferthese	214
2.3. Nationalsozialismus	216
2.3.1. Entstehung und Pfeiler des Nationalsozialismus	216
2.3.2. Das nationalsozialistische Österreich	218
2.4. Der Zweite Weltkrieg – eine neue Sicht des Kriegs	219
2.5. Holocaust – Nationalsozialistische Vernichtungspolitik	220
2.5.1. Entkörperlichte Tatgewalt – Absenz österreichischer Gewalt	222
2.5.2. Jüdisches Leben und Widerstand im Kontext der Vernichtung	223
2.5.3. Konzentrations- und Vernichtungslager	224
2.5.4. NS-Verbrechen und Österreich	225
2.6. Österreich: Zweite Republik – Not und Leiden NACH dem Krieg	226
3. Conclusio – Erzählungen aus 2010	229
CONCLUSIO	232
ANHANG	243
Abkürzungsverzeichnis	243
Zusammenfassung Korrespondenz mit Dr. Walter Denscher	244
Verwendete Literatur	246
1. Allgemein, Sekundärliteratur	246
2. Quellen – Schulbücher und sonstige schulbezogene Publikationen	271
3. Hompages und Sonstiges	273
Abstract (deutsch)	275
Abstract (englisch)	277
Lebenslauf	279

EINLEITUNG

Die folgende Diplomarbeit trägt den Titel: „Geschichtsklitterungen¹ – Zäsuren – Neuverhandlungen. Visuelle und sprachliche Strategien der Repräsentation der österreichischen Vergangenheit 1934 – 1938 – 1945 – 1955 in Geschichtsschulbüchern“. Ziel ist es zu analysieren, wie sich die Darstellung von österreichischer „schlimmer“² Vergangenheit zwischen 1934 und 1955 im Laufe der Zeit hinsichtlich der Vermittlung an SchülerInnen³ durch Schulbücher verändert hat – und immer noch verändert.

Die Nennung des Jahres 1955 in diesem Zusammenhang mag unter Umständen erstaunen, verweist aber auf die Wirkmächtigkeit der lange Zeit stark von der „Opferthese“ geprägten Vergangenheitsdeutung in Österreich, durch welche die österreichische Gesellschaft auch als Opfer der Alliierten angesehen wurde und teilweise immer noch gesehen wird: in dieser Sichtweise gilt somit der Abzug der Alliierten und vor allem der Abschluss des Staatsvertrags 1955 als eigentlicher Beginn der österreichischen Freiheit, als eigentliches Ende des Zweiten Weltkriegs (vgl. hierfür besonders Kapitel III). Wie später aufgezeigt werden wird, kann die Darstellung der alliierten Besatzung in Schulbüchern tatsächlich auch als Repräsentation belastender Vergangenheit im Sinne einer, selbst nach Ende des NS-Regimes 1945, andauernden Fremdbeherrschung und Unterdrückung gefasst werden.

Peter Burke hat pointiert festgehalten, dass jede Generation die Vergangenheit neu schreiben muss, „nicht weil sich die Vergangenheit geändert hätte, [...] sondern weil sich die Gegenwart verändert“.⁴ Burkes Diktum enthält gleich zwei wesentliche Erkenntnisse: Erstens, dass Vergangenheit nicht als absolute Größe gefasst werden kann, sondern von den Mitgliedern eines Kollektivs gemeinsam geschrieben wird und zweitens, dass dieser Prozess immer nur temporär verbindliche Narrative hervorbringt, die ständigen Veränderungen unterworfen sind. V.a. im deutsch- und französischsprachigen Raum entwickelten sich – unter

¹ Nach Gerhard Botz.

² Vgl. Meier 2010.

³ Ich verstehe Sprache als etwas von Menschen Gemachtes und somit auch Veränderbares. Für mich war es von Anfang an selbstverständlich, sprachliche Formulierungen zu verwenden, die gemeinhin als „geschlechtergerecht“ bezeichnet werden. Bei Ausdrücken wie etwa JüdInnentum habe ich mich für die Verwendung des generischen Femininums entschieden; im Gegenteil dazu habe ich am „man“ festgehalten. Ich bin mir bewusst, dass dies nicht gänzlich konsequent ist. Dieses selbst-reflexive Verweisen auf eine gewisse Inkonsequenz gilt auch für die häufigen Hinweise auf Wehrmachtsoldaten; inkonsequent insofern, als dass rund eine halbe Million Frauen als Flakhelferinnen, administrative Hilfskräfte der Wehrmacht oder militärisch-medizinisches Personal tätig waren (vgl. Schwarz 2002). Dennoch kann nicht im gleichen Maße von Wehrmachtsoldatinnen wie etwa von Soldatinnen der Roten Armee gesprochen werden (vgl. Deutsch-Russisches Museum Berlin-Karlshorst 2002).

⁴ Burke zit. in Botz 2006: 74.

Bezugnahme auf den französischen Soziologen der Zwischenkriegszeit Maurice Halbwachs – in den 1980er Jahren kulturwissenschaftliche Theorien, bei welchen der konstruierte Charakter gemeinschaftlicher Erinnerung betont wurde und welche dabei einen – wie man heute sagen würde – neuen „Leitterminus“, auch der Geschichtswissenschaften (Aleida Assmann), mit sich brachten: den des Gedächtnisses. Das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft erscheint in dieser Sichtweise als Prozess der kollektiven Sinnstiftung, v.a. hinsichtlich der Interpretation der Vergangenheit. Zeitgenössische Kollektive beziehen ihre Leitbilder tatsächlich mehrheitlich aus einem rückwärtsgewandten Blickwinkel heraus – diese Rückwärtsgewandtheit verweist deutlich auf einen wichtigen vergangenheitspolitischen Aspekt hinsichtlich der Beschaffenheit von Erinnerungskulturen und auf ein zentrales Analysefeld dieser Diplomarbeit: nämlich auf den Umgang von Kollektiven mit dem Erbe des Holocaust und der NS-Herrschaft. Dass moderne Gesellschaften ihre moralisch-ethischen Bezugspunkte heutzutage mehrheitlich aus der Vergangenheit beziehen – und in gewisser Weise beziehen müssen –, verweist letztendlich auf das, was von Dan Diner als „Zivilisationsbruch Auschwitz“ bezeichnet wurde. Immer mehr Kollektive stellten seit den 1980er Jahren ihr nationales Gedächtnis von „Triumph auf Trauma“ (Bernhard Giesen) um: Volkhard Knigge spricht in diesem Zusammenhang von der sukzessiven Ausbildung eines „negativen Gedächtnisses“ – im Vordergrund steht nunmehr die Auseinandersetzung mit *begangenen*, nicht mehr mit erlittenen Verbrechen.⁵ Knigge und Norbert Frei betonen dabei aber deutlich, dass „negative Erinnerung trotz aller inzwischen erkennbaren Konventionalisierungen der Holocaust-Erinnerung nicht die Regel, sondern nach wie vor eher die Ausnahme“ sei.⁶ Trotzdem kommt man nicht umhin festzustellen, dass transnationale Prozesse und Initiativen, aber auch moralische „GedächtnisunternehmerInnen“ wie es etwa die Europäische Union eine ist, de facto zur Ausprägung gewisser „Standards“ der Erinnerung, v.a. an die NS-Zeit, beitragen.⁷ Dergestalt argumentiert etwa Aleida Assmann, wenn sie einen dramatischen Wandel der nationalen Grammatik des kollektiven Gedächtnisses von europäischen Staaten hin zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit vergangenen Opfer- und TäterInnenrollen feststellt, wobei sie dies letztlich auf eine Globalisierung des Gedächtnisses und eine ethische Wende des kulturellen Erinnerns

⁵ Knigge, Frei 2002: xiii.

⁶ ebd.

⁷ Jens Kroh etwa hebt die Bedeutung der Stockholmer Holocaust-Konferenz hervor: Mit ihr wurde 2000 auf dem Papier die „Basis eines (offiziellen) europäischen Gedächtnisses“ gelegt, der Startpunkt für eine europäische Innenpolitik geschaffen; die Konferenz diene als Ausgangspunkt für eine partielle „Synchronisierung“ nationaler Erinnerungskulturen (vgl. Kroh 2008: 232–235).

zurückführt.⁸ Tatsache bleibt aber, dass trotz dieser Prozesse der Internationalisierung, die Festlegung besagter nationaler Grammatik eben immer noch auch Sache nationaler Kollektive ist und dass nationale Erinnerungskulturen durch das oft konfliktuelle Wechselverhältnis von transnationaler und eben nationaler Perspektive gezeichnet sind. Bereits weiter oben zitierte Aleida Assmann führt aus, dass 1989 und der Beginn des Zusammenbruchs des staatssozialistischen Blocks zu einer „eruptiven Wiederkehr“ von Erinnerung geführt hat, zu einem „Wiedererwachen von Geschichte“;⁹ gleichzeitig ist aber eben die Chiffre 1989 auch ein eklatantes Beispiel für die oft problematische „Synchronisierung“ nationaler Gedächtnisse (Jens Kroh) im gesamteuropäischen Rahmen, kann doch mit Stefan Troebst hier eine erinnerungskulturelle Trennlinie beobachtet werden, die pointiert zusammengefasst werden könnte als: im Westen der Gründungsmythos Holocaust, im Osten der des GULag.¹⁰ Das Austarieren zwischen der europäischen und/oder globalen¹¹ Perspektive und der notwendigen nationalen Kohärenz von Geschichtsbildern ist ständig im Gange. Aufgrund des nationalen Charakters schulischer (Aus-)Bildung wird eine europäische oder generell transnationale Perspektive im Rahmen dieser Diplomarbeit nur unwesentlich eine Rolle spielen. Diese Ausrichtung auf den nationalstaatlichen Charakter von Erinnerung ist keine theoretisch-methodische Notwendigkeit, sondern ein Produkt des Untersuchungsgegenstandes, wie vor allem in Kapitel IV aufgezeigt werden wird.

Implizit habe ich hier indes eine wichtige theoretische Positionsbestimmung ins Spiel gebracht: Nicht nur, dass das Gedächtnis eines nationalen Kollektivs konstruiert ist, es besteht dabei zudem auch aus Narrativen, die aus einer Perspektive heraus ausverhandelt wurden, die stets – ob bewusst oder unbewusst – interessen­geleitet ist.¹² Die jeweilige Sicht auf die Vergangenheit, der Umgang auch mit belastender (nationaler) Vergangenheit, d.h. die Auseinandersetzung mit oder eben das Verschweigen von begangenen Verbrechen, ist das Produkt gesellschaftlicher Ausverhandlungen und Austarierungen; ein hegemoniales Sinnstiftungsangebot wird bereitgestellt, dessen Übernahme seitens der Mitglieder des Kollektivs forciert. Vor allem der neuerdings viel rezipierte hegemonietheoretische Ansatz Oliver Macharts¹³ bietet die Möglichkeit, kollektives Gedächtnis als ein prozessuales und auch umstrittenes Feld zu skizzieren. In einem Punkt möchte ich aber über Marcharts

⁸ Vgl. Aleida Assmann 2005: 29.

⁹ Aleida Assmann 2006: 260.

¹⁰ Vgl. Troebst in Kroh 2008: 234.

¹¹ Vgl. Levy, Sznajder 2001.

¹² Vgl. Heer, Wodak 2003: 12.

¹³ Vgl. Marchart 2005.

Konzeptualisierung hinausgehen: Während dieser Vergangenheit als „die in sich heterogene, aber dennoch hegemoniale (wenn auch nicht unherausgeforderte) Gesamtheit jener *Diskurse* [Hervorhebung I.M.] versteh[t], mit der sich die Gemeinschaft auf ihrer Zeitachse selbst beschreibt und in denen sie ihre Identität wieder erkennt/konstruiert“, ¹⁴ muss diese theoretische Position meines Erachtens nach zwingend um die Analyse der Erinnerungsleitung „geschichtsmächtiger Bilder“ ¹⁵ erweitert werden.

Der kollektive Vergangenheitsentwurf wird Menschen nicht nur verbal, sondern auch in Bildern bewusst und vermittelt. Bilder optimieren und lenken Erinnerungen, sie wirken – anders als sprachliche Versatzstücke – auf einer methodologisch und theoretisch nicht zu unterschätzenden affektiv-empathischen Ebene, sie ermöglichen eine direktere Aneignung der Vergangenheit. Trotz der großen Relevanz, die der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildern neuerdings zukommt, ist die sich formierende Bildwissenschaft noch weit davon entfernt, eine einheitliche Methodik und theoretische Konzeptionalisierung anzubieten. Ich möchte die wissenschaftlichen Debatten und unterschiedlichen theoretischen Positionen in den Bereich der – zugegebenermaßen oftmals ausufernden – Fußnoten verbannen und mich sowohl konzeptionell als auch methodologisch auf die Darstellung derjenigen bildtheoretischen Positionen beziehen, welche eine wichtige forschungsanleitende Rolle im Rahmen dieser Diplomarbeit spielen werden (siehe dazu ausführlicher Kapitel II./1.). ¹⁶

Methodologisch wirft dieser Fokus auf Visuelles anfangs gewisse Probleme auf, da auch mit Bildern arbeitende HistorikerInnen wie Cornelia Brink und Habbo Knoch nur grobe Leitlinien, aber keine konkrete Anleitung für die Funktionsanalyse von Bildern zur Verfügung stellen. Was die empirische Untersuchung betrifft, so handelt es sich bei der konkreten Vorgangsweise um theoretisch fundiertes „learning by doing“, um den Versuch einer genauen Beschreibung des sich in Schulbüchern in Text und Bild manifestierenden Narrativs: Genauso wie Sprache diskursanalytisch untersucht werden kann, da ihr eben keine eigenständige Wirkmächtigkeit unterstellt wird, sondern diese als Resultat zutiefst menschlicher Praktiken – wenn auch unter bestimmten be-/abgrenzenden Rahmenbedingungen – gefasst werden kann, so sind auch Bilder von Menschen gemachte und mit einem bestimmten Sinn aufgeladene Erzeugnisse. So soll in weiterer Folge analysiert werden, wie Bilder in Wissens- und Machtdispositionen eingesetzt werden, um Vergangenheit zu repräsentieren. Da das konkrete

¹⁴ Gerbel et al. 2005: 13.

¹⁵ Leidinger, Moritz 2008: 9.

¹⁶ V.a. aus geschichtswissenschaftlicher Sicht wären dies Habbo Knoch (vgl. Knoch 2001) und Cornelia Brink (vgl. Brink 1998). Vgl. auch die Skizzierung des „Visual History“-Ansatzes Gerhard Pauls (vgl. Paul 2006).

Analysefeld allerdings das nationale „Erinnerungsmedium“ (Günther Sandner) Schulbuch ist, welches sein Narrativ durch das *Zusammenwirken* von Text, Bild und Design (Layout) ausbildet, kann diese Arbeit letztendlich nur dann sinnvolle Erkenntnisse liefern, untersucht man dieses Medium in seiner Einheit, d.h. im Rahmen einer Bild-Diskurs-Analyse. Trotz dieser methodischen Notwendigkeit soll herausgestrichen werden, dass die Beschäftigung mit bildlichen Erinnerungsakten, „Bildakten“ in der Diktion Horst Bredekamps,¹⁷ und visualisierten Gedächtnisinhalten einen wesentlichen fokalen Punkt dieser Diplomarbeit darstellt. Gottfried Boehms Aussage: „Mit Bildern ist kein Staat zu machen,“¹⁸ wird im Verlauf der anschließenden Seiten einer schrittweisen Falsifizierung anheimfallen müssen: Nicht nur das Feld des jeweils zu einer Zeit konkret Sagbaren, auch das Feld des Zeigbaren ist aktiv an der Entstehung offiziell legitimierter Geschichtsbilder beteiligt. V.a. das Schulbuch, gleichzeitig Faktor und Produkt gesellschaftlicher Prozesse, in der Regel in Papier gegossenes, national konzipiertes Gedächtnis,¹⁹ spielt hier in seiner Funktion nationaler Sozialisation künftiger StaatsbürgerInnen – in diesem Fall: Österreichs – eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Offerierung „geschichtsmächtiger Bilder“ stark nationalen Charakters.

Der inhaltlich implizit zweiteilige Aufbau dieser Einleitung spiegelt gewissermaßen den Charakter der folgenden Diplomarbeit wieder. Sie besteht aus zwei großen Blöcken: Das wäre erstens der bisher grob thematisch skizzierte theoretisch-methodologische Teil (dies wären die Kapitel I bis V); dieser liefert das Grundgerüst der darauf folgenden empirischen Untersuchung, die den zweiten Block dieser Arbeit darstellt (VI bis XII). Im Fokus steht das nationale Gedächtnis Österreichs nach 1945, bzw. genauer eigentlich nach 1955, nach Abzug der Alliierten. Im Vorfeld soll untersucht werden, welche großen Leitlinien was Zäsuren und Kontinuitäten betrifft sich hinsichtlich österreichischer kollektiver Gedächtnisinhalte bezüglich Zweitem Weltkrieg, Schicksal und Wirken österreichischer TäterInnen, Opfer und auch WiderstandskämpferInnen während Holocaust und NS-Zeit, Austrofaschismus und – sehr spezifisch für den österreichischen Fall – alliierter Besatzungszeit von 1945 bis 1955 feststellen lassen: Welche wirkmächtigen Entwürfe über diese umstrittene Vergangenheit lassen sich herausarbeiten, wie transformieren sich diese wann warum? Wie geht ein Land mit so belastender Vergangenheit wie einem BürgerInnenkrieg, einer von nicht Wenigen begrüßten militärischen Okkupation und der anschließenden Inkorporation in das Dritte Reich

¹⁷ Bredekamp 2004.

¹⁸ Boehm zit. in Schulz 2009: 82.

¹⁹ Schulbücher sind in der Regel national konzipiert, es gibt aber auch Bemühungen, diese transnationaler, oder zumindest europäischer zu konzeptionieren, vgl. Rathkolb 2010.

um? Welche Strategien und Kalküle lassen sich hinsichtlich des Umgangs mit dieser Vergangenheit, die letztendlich auch eine Beteiligung am sich gegen das europäische JüdInnentum richtende NS-Vernichtungsprogramm mit sich brachte, feststellen? Wie wird welcher Vergangenheitsentwurf an österreichische SchülerInnen vermittelt?

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur Aufarbeitung der österreichischen Vergangenheit, der Zeit zwischen 1938 und 1945 im Kontext ihrer Vor- und Nachgeschichte 1933/34 – 1938 und 1945 - 1955, indem sie die „zweite Geschichte“ (Pierre Nora) zum Thema macht:

Als Gedächtnisgeschichte verstanden, bezieht sich die „zweite Geschichte“ auf eine Ereignisebene, die gemeinhin als NS-Zeit [dies trifft auch hier besonders zu, I.M.], in dieser Doppelperspektive aber als „erste Geschichte“ erscheint. Es geht um eine Sichtweise, die die Zuordnung zweier Zeitebenen neu organisiert und so aufeinander bezieht. Geschichte ist dann nicht (nur) das vergangene Geschehen, sondern entsteht als Bericht, Erzählung, Bild oder materielle Gestaltung in der Gegenwart und beeinflusst die Wahrnehmung der Zeitgenossen durch Deutung und Rezeption. [...] Eine Analyse der „zweiten Geschichte“ der nationalsozialistischen Diktatur muss also exemplarisch verdeutlichen, wie sich im Erinnern eine wirkungsmächtige Erzählung formiert, wie sehr Rezeption und Geschichtsbild gegenwartsabhängig sind.²⁰

Bei meiner Diplomarbeit handelt es sich um eine historische Untersuchung der *Repräsentationsformen* besagter „erster Geschichte“. Überlegungen hinsichtlich des konstruierten Charakters von Vergangenheit dürfen – und dies gilt es v.a. auch hinsichtlich der nationalsozialistischen Verbrechen strikt festzuhalten – keineswegs zu einem allumfassenden „anythings goes“, zu einer Leugnung historischer Tatsachenbestände durch den Hinweis auf ihren konstruierten Charakter, führen.²¹ Ganz im Gegenteil: Letztendlich muss das Beschreiben aus heutiger Sicht als falsch klassifizierter Geschichtsbilder (etwa was die Exterritorialisierung der NS-Zeit aus der österreichischen Geschichte betrifft) durch ein historisches Faktenwissen über diese „erste Geschichte“ gestützt sein. Wie sonst kann etwa die österreichische „Lebenslüge“ der Opferthese kritisiert werden, könnte man dies nicht mit den Ergebnissen profunder historischer Untersuchungen kontrastieren?

²⁰ Schmid 2009: 175f.

²¹ Dies wird etwa auch von James E. Young in seinem Buch „Beschreiben des Holocaust“ besonders betont: Die Geschichte, so Young, entfaltet sich niemals „unabhängig davon, wie wir sie verstehen; und im Falle des Holocaust kann die Art und Weise, wie die historischen Ereignisse – als sie sich ereigneten – interpretiert und strukturell wahrgenommen wurden, in letzter Instanz bestimmend gewesen sein für den grauenvollen Verlauf, den sie schließlich nahmen“ (Young 1997: 20). Obwohl im Zentrum seiner These und Untersuchung demnach die Erkenntnis, dass die Art und Weise wie der Holocaust erinnert wird, von den Texten, die diese Ereignisse beschreiben bestimmt wird, so bedeutet dies nicht, dass die kritische Methode die Ereignisse selbst überlagern darf: „Andere mögliche und gleichermaßen unannehmbare Konsequenzen einer grenzenlosen Dekonstruktion des Holocaust können bis hin zu der Behauptung reichen, die Ereignisse hätten außerhalb der Texte gar nicht stattgefunden und alle in den verschiedenen Darstellungen erzeugten Bedeutungen der Ereignisse seien nur relativ“ (ebd.: 16).

Eine letzte Anmerkung darf hier nicht fehlen: Bilder und sonstige Visualisierungen spielen für und in diese/r Diplomarbeit eine große Rolle. Gleichzeitig enthalten die folgenden Seiten kein einziges Bild, vielmehr habe ich versucht, das von mir verwendete Material 1) präzise zu zitieren, um das Auffinden zu ermöglichen und 2) die Fotos, Graphiken etc. verbal genau zu beschreiben. Ich bin mir sehr wohl bewusst, dass dies letztlich nicht in Vollständigkeit möglich ist, wie auch etwa Stuart Hall betont:

What is more, many of the image's 'effects' operate, not just 'discursively', but at the symbolic and psychic level of the unconscious. The symbolic power of the image to signify is in no sense restricted to the conscious level and cannot always easily be expressed in words.²²

Die Gründe für das Fehlen von bildlichem Material sind profaner Natur: Es wäre aus urheberrechtlichen und demnach pekuniären Gründen nicht möglich gewesen, alle von mir verwendeten Bilder abzdrukken, worauf man mich auf Nachfrage von Seiten der Schulbuchverlage aufmerksam gemacht hat. Einige ältere Verlage, wie etwa der Salzburger Jugendverlag, existieren schlichtweg nicht mehr, so dass eine Rechteabklärung nicht einmal möglich wäre. Nach reiflicher Überlegung bin ich zum Schluss gekommen, dass ein Abbilden des visuellen Materials nur dann sinnvoll wäre, wenn dies umfassend geschehen könnte, d.h. wenn tatsächlich alle analysierten Visualisierungen beigelegt werden könnten. Dies ist leider aus vorher skizzierten Gründen nicht möglich, weswegen ich hoffe, dass Interessierte entweder über den Verweis auf das jeweilige Schulbuch oder aufgrund meiner – wie aufgezeigt schon im Vorhinein nur bedingt Erfolg versprechenden – verbalen Beschreibungen meinen Ausführungen folgen können. Vielleicht haben aber einige in österreichischen Schulen sozialisierte LeserInnen diese „Bilder der ÖsterreicherInnen“ aber ohnehin im Kopf?

Vor Beginn der anschließenden Untersuchung gilt es allerdings noch einige Menschen zu erwähnen, ohne die diese Arbeit nicht vollendet hätte werden können: Ich möchte Heidemarie Uhl, der Betreuerin dieser Arbeit für ihre Engelsgeduld während des Entstehungsprozesses, sowie für ihre aufmunternden Worte und anregenden Anmerkungen danken.

In ebenso großem Maße gilt mein Dank meinen Eltern Ludmila Angelova-Markova und Rossen Markov, für alle Unterstützung finanzieller und sonstiger Art – ohne euch hätte diese Arbeit aus so vielen Gründen nicht entstehen können: Merci!

²² Hall 1999: 311.

Auch Paul Schwab, meinem ersten kritischen Leser, möchte ich danken: Ohne deine Qualitäten, auf mich in Angesicht beginnender Verzweiflung beruhigend zu wirken, wären die folgenden Seiten schon endlose Male im virtuellen Papierkorb verschwunden. Ebenso durch den Fußnotendschubel vorgeprescht haben sich Sara-Maria Schnedl und Clara Holzinger, die trotz gegenwärtiger Auslandsaufenthalte keine Müdigkeit oder durch die Zeitverschiebung induzierte Verhinderungen vorgeschoben haben. In einer Nacht-und-Nebel-Aktion wurde Verena Schäffer, die sich wahrscheinlich heute noch ärgert, dass sie an dem Tag das Telefon abgehoben hat, dazu verdonnert, diese Arbeit innerhalb kürzester Zeit Korrektur zu lesen. Marlies Weissinger wollte, konnte aber aufgrund von vorweihnachtlich vorgezogenen Abgabefristen und von mir kurzfristig geänderten Plänen nicht in Gänze helfen. Last but not least möchte ich auch Frau Ingrid Höffler, Mitarbeiterin in der Schulbuchsammlung des BMUKK für ihre Unterstützung und ihre Hilfe bei der Suche von Schulbüchern, Erlässen etc. danken. Das gleiche gilt auch für Herrn Mag. Renner, der mir Einblick in die Unterlagen der Verkaufszahlen der Schulbuchaktion verschaffte. Ebenso essentiell waren die Auskünfte Dr. Walter Denschers, der mir als langjähriger Mitarbeiter des Bundesministeriums für Unterricht und Historiker beträchtlich in der Auswahl meines Analysematerials geholfen hat. Ihm und seiner Tochter Elisabeth, die den Kontakt herstellte, gilt mein ganz besonderer Dank.

Ebenso ein großes Dankeschön an alle Menschen in meiner näheren Umgebung, deren Unterstützung ich hier irrtümlicherweise unterschlagen habe. Trotz all der Hilfe übernehme aber letztendlich ich die Verantwortung für alle Fehler.

Wien, Dezember 2010

THEORETISCHE GRUNDLAGEN, HISTORISCHE UND POLITISCHE VORFELDUNTERSUCHUNGEN, METHODOLOGISCHE ANMERKUNGEN

I. Selektiv konstruierte Vergangenheit als kollektives Gedächtnis

In dieser Diplomarbeit wird der Begriff des „kollektiven“ oder „kulturellen“ Gedächtnisses eine wesentliche Rolle spielen. Im Vorfeld möchte ich deshalb klären, was mit dem Konzept der Kollektivität menschlicher Erinnerungen gemeint ist, und in wieweit diese Kategorie geschichtswissenschaftlich genutzt werden kann; dabei sollen auch die wichtigsten TheoretikerInnen und ihre Überlegungen skizziert und Konzepte wie das der „Gedächtnisorte“ vorgestellt werden. Die Frage nach der Selektivität kollektiver Erinnerungen wird in weiterer Folge zu Fragen nach den Mechanismen und Machtressourcen führen, die der Entstehung eines konkreten sozialen Gedächtnisses zu Grunde liegen: Vergangenheit erscheint als Rekonstruktion im Dienste der Gegenwart und Zukunft einer Gesellschaft. Diese Vorfeldüberlegungen stellen die Basis für die Skizzierung der österreichischen Gedächtnislandschaft nach 1945 dar, wobei hier auch geklärt werden soll, warum ein speziell nationaler Blickwinkel auf Erinnerungskulturen durch das Medium Schulbuch eindeutig erforderlich ist.

1. Gedächtnis und Erinnerung – zwischen Individuum und Kollektiv²³

Als einer der wichtigsten Begriffe dieser Diplomarbeit kann der des kollektiven Gedächtnisses gelten: Darunter wird ein von einer Gemeinschaft geteiltes Wissen über die Vergangenheit, das sozial vermittelt wird, verstanden.²⁴ Das Konzept des kollektiven Gedächtnisses wurde oft kritisiert: Wenn bei Menschen im neurologischen Sinne von Erinnerung gesprochen wird, kann diese im Gehirn verortet werden. Was wäre der physische Träger einer kollektiven Erinnerung, eines Gedächtnisses eines Gemeinwesens? Hier soll nicht von einer biologisch verorteten gesellschaftlichen Erinnerung ausgegangen werden: das Schlüsselwort heißt Sozialisation. Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses wird zwar der anthropologischen Disposition des individuellen Erinnerns nicht gerecht, ist aber dennoch keine Mystifikation; vielmehr handelt es sich bei unter diesem Terminus subsumierten Phänomenen um durchaus empirisch fassbare Vorgänge, die sich von den Bedingungen des individuellen Erinnerns abheben.²⁵ Das kollektive Gedächtnis kann so als „operativer Begriff“ gefasst werden; die TrägerInnen dieses Gedächtnisses sind keine Subjekte „qua Existenz“,

²³ Vgl. für Gedächtnistheorien Aleida Assmann 2002, Jan Assmann 1988, Jan Assmann 2005, Erll 2005, Erll, Nünning 2008, Esposito 2002, Gerbel et al. 2005, Gillis 1994, Halbwachs 1966, Halbwachs 1985, Le Goff 1988, Nora 1990, Pethes 2008, Pethes, Ruchatz 2001, Rossington, Whitehead 2008, Welzer 2001, Welzer 2002.

²⁴ Vgl. Uhl 2004a: 144.

²⁵ Vgl. Aleida Assmann 2001a: 309.

sondern „qua Zuschreibung“; es handelt sich um Gruppen, Kulturen und Nationen, die mit Edmund Husserl als „Personalitäten höherer Ordnung“ skizziert werden können.²⁶

In den letzten Jahrzehnten erlangten Überlegungen hinsichtlich der Kollektivität des menschlichen Gedächtnisses in einem geschichtswissenschaftlichen Kontext besondere Bedeutung. Genauso wie ein „total recall“ beim Menschen unmöglich ist, sind auch die Inhalte eines als kollektiv vorgestellten Gedächtnisses selektiv; die gemeinschaftliche Vergangenheit als Ganzes kann unmöglich erfasst werden.²⁷ Obgleich jede Gemeinschaft über einen enormen Fundus erinnerbarer geschichtlicher Ereignisse verfügt, so sind für sie doch nicht alle Erinnerungen gleich bedeutend. Jedes Gemeinwesen sieht zu unterschiedlichen Zeiten seines Bestehens andere Erinnerungen als wichtig an, obwohl theoretisch die Vergegenwärtigung beliebig vieler Gedächtnisinhalte möglich wäre, da sie sich alle aus dem Archiv ausheben lassen könnten. Die Frage ist: Nach welchen Prinzipien erfolgt die Auswahl der zu einer bestimmten Zeit erinnerungswürdigen Ereignisse und wie kann es sein, dass Menschen, die einander nicht kennen, ähnliche Vorstellungen über eine persönlich nicht erlebte Vergangenheit teilen? Dies gilt besonders für Gedächtnis im nationalstaatlichen Rahmen, das meinen Fokus darstellen wird:²⁸ „National memory is shared by people who have never seen or heard of one another, yet who regard themselves as having a common history.“²⁹ Die Suche nach einem nationalen, kollektiven Gedächtnis ist zu verstehen als eine politisch-historische Frage nach den Prämissen der Organisation, der Selektion und des Transfers von bedeutungsvollen und nützlichen Erinnerungen tatsächlicher oder imaginierten vergangener Ereignisse an tatsächliche physische Entitäten, an Kollektiven zugehörigen Individuen.

1.1. Nutzbarmachung für die Geschichtswissenschaften

„Nur innerhalb der sozialen und kulturellen Rahmen seiner Gegenwart kann der Einzelne sich an Vergangenes erinnern und nur das wird seiner Erinnerung zugänglich, was sich innerhalb dieser Rahmen an Vergangenheit rekonstruieren lässt.“³⁰ Geschichte ist keine universell fassbare Größe, sondern erscheint als Rekonstruktion entsprechend den Bedürfnissen der

²⁶ Heer, Wodak 2003: 15.

²⁷ Vgl. Aleida Assmanns Unterscheidung zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis, Aleida Assmann 2003.

²⁸ Gedächtnistheorien beschäftigen sich nicht nur mit nationalen Gedächtnissen. Wie ich aber argumentieren werde, ist der nationale Fokus für meine Fragestellung essentiell. Festzuhalten gilt, dass nationalstaatlich geprägte Gedächtnisse nicht von sich aus existieren, sondern konstruiert werden. Das Erinnerungsmedium Schulbuch, welches eine strikt nationale Vermittlungsinstanz ist, rechtfertigt meine Perspektive.

²⁹ Gillis 1994: 7.

³⁰ Jan Assmann 1999: 15.

Gegenwart – „um die Gegenwart zu erklären und die Zukunft zu perspektivieren“.³¹ Hier kann und muss eine geschichtswissenschaftliche Analyse ansetzen: Welche Vergangenheit ist es, die den Bedürfnissen der Gegenwart entspricht, und was sagt sie über das jeweilige Kollektiv aus? Demnach bleibt festzustellen: Unleugbar versuchen Menschen als Mitglieder verschiedener Gruppen „ihrer“ Geschichte Sinn zu verleihen – Gedächtnistheorien sind von vitaler Bedeutung für die Geschichtswissenschaften, da sie dieses Phänomen reflektieren und historisieren und dessen Funktion und Wirkungsweise zu erklären versuchen.

„Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien machen ein Angebot, historisch entstandene und medial gestützte gesellschaftliche Kommunikationsformen und Überlieferungszusammenhänge mittels einer Semantik von Erinnern und Vergessen zu beschreiben.“³² Schließlich kann man mit Aleida Assmann feststellen, dass „Gedächtnis“ einer, wenn nicht der Leitbegriff der kulturwissenschaftlichen Wende und somit ein wichtiger terminus operandi der Geschichtswissenschaft geworden ist.³³

2. Historische Verortung der Gedächtnistheorien – VertreterInnen

Selbstverständlich kann auch die vermehrte Rezeption von Gedächtnistheorien historisch kontextualisiert werden: Nicolas Pethes macht darauf aufmerksam, dass die Entstehung eines intensiven Diskurses über die Erinnerung eine zeitlich relevante Punzierung besitzt, demnach die Gedächtnistheorien selbst eine Geschichte besitzen. Maurice Halbwachs, einer der herausragendsten VertreterInnen der Gedächtnistheorien, schrieb seine wichtigen Werke in der Zwischenkriegszeit; Pethes spricht von der Kompensation einer gleichzeitigen Bruch- und Krisenerfahrung.³⁴ Jan und Aleida Assmann, VertreterInnen der zweiten wichtigen Welle der Gedächtnistheorien, machten zwar keine Kriegserfahrungen, jedoch kann der Impetus der Postmoderne auf wissenschaftlicher Ebene auch als Zusammenbruch eines unreflektierten Traditionskontinuums bezeichnet werden. Genauso wie die Entstehung des theoretischen Gerüsts historisiert werden muss, können auch die Veränderungen von Erinnerungskulturen³⁵ nur im Lichte der kulturellen und gesellschaftlichen Transformationen des 20. Jahrhunderts verstanden werden, d.h. 1) unter dem Gesichtspunkt des Wegfalls einer

³¹ Borsdorf, Grütter 1999: 2. Auch der Umkehrschluss ist möglich: Mit Ricoeur kann darauf verwiesen werden, dass auch die Zukunftsorientierung auf die Auffassung des Vergangenen zurückwirkt (vgl. Ricoeur 2000: 126).

³² Pethes 2008: 23.

³³ Vgl. Aleida Assmann 2002: 27, wobei Aleida Assmann hier einen Gedanken Alan Confinos aufgreift. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass Gedächtnistheorien und die Erforschung von Erinnerungskulturen in der Geschichtswissenschaft bei Weitem nicht unumstritten sind: vgl. Jarausch, Sabrow 2002a.

³⁴ Vgl. Pethes 2008: 16.

³⁵ Wobei Erinnerungskultur in ihrer basalsten Definition als „alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse“ verstanden werden soll (Höhlwimmer 2008: 112).

zukunftsoptimistischen, teleologischen Ausrichtung in den postmodernen Gesellschaften sowie 2) angesichts der zunehmenden Fokussierung auf den Holocaust als Negation von Humanität und des Wertekonsenses demokratisch-pluralistischer Gesellschaften. Wie schon Habermas aufgezeigt hat, kreisen die primären Streitfälle der Gegenwart im Zeitalter der Postmoderne nicht so sehr um die zukünftige Ausrichtung einer Gesellschaft, sondern um Fragen der Vergangenheit: Wir können eine „Erschöpfung der utopischen Energien“³⁶ der Moderne feststellen, jener Moderne, die oft als die Epoche charakterisiert wird, die ihre Leitbilder nicht mehr in der Vergangenheit suchte, sondern als entscheidenden Bezugspunkt die Zukunft hatte.³⁷ Mit Henry Rousso kann von einer „hantise du passé“ gesprochen werden, einer Zeit, in der die Vergangenheit einem Alp gleich auf den Lebenden lastet. „Wir leben in einer Zeit des Gedächtnisses, d.h. in einer affektiven, empfindsamen, auch schmerzhaften Beziehung zur Vergangenheit.“³⁸ Der Grund dafür ist klar: In einem noch viel größeren Ausmaß als jemals zuvor beziehen Gesellschaften nach dem „Zivilisationsbruch Auschwitz“³⁹ ihr Orientierungswissen aus der Vergangenheit. Hier möchte ich meine eigenen Überlegungen verorten. Können – und wenn ja wie und ab wann – die Auswirkungen dieser Zäsur Auschwitz auch als konstitutiv für die österreichische Erinnerungskultur festgemacht werden und wie wird dies jungen ÖsterreicherInnen in Text und Bild vermittelt? Kann ein „negatives Gedächtnis“, also die „Auseinandersetzung mit *begangenen*, beziehungsweise zu *verantwortenden*, nicht mit *erlittenen* Verbrechen“⁴⁰ (Volkhard Knigge) in österreichischen Geschichtsschulbüchern ausgemacht werden? Bevor ich mich aber an die konkrete Analyse der österreichischen Gedächtnislandschaft und deren Niederschlag in Schulbüchern mache, möchte ich wichtige Vertreter kulturwissenschaftlicher Gedächtnistheorien und deren Überlegungen vorstellen und so die Entwicklung dieser Theorien skizzieren.

2.1. Maurice Halbwachs und der Entwurf des kollektiven Gedächtnisses

Bei den wichtigsten Werken des französischen Soziologen Maurice Halbwachs, der am 16.3.1945 im KZ Buchenwald ermordet wurde, handelt es sich um das 1925 erschienene „Les cadres sociaux de la mémoire“, in welchem er die soziale Rahmung der Konstruktion der Vergangenheit analysiert, um das 1925 vollendete und 1950 posthum erschienene Werk „La mémoire collective“, in dem er das Gruppengedächtnis beschreibt, und um „La topographie

³⁶ Habermas 1985: 144.

³⁷ Vgl. Esposito 2002: 7.

³⁸ Rousso zit. in François 2008: 85.

³⁹ Diner 1988.

⁴⁰ Knigge, Frei 2002: xiii.

légendaire des évangiles en terre sainte“ (1941), in welchem er das Konzept der Gedächtnisorte avant la lettre anhand der heiligen Stätten in Palästina vorstellt.

Halbwachs zufolge ist jeder Erinnerungsvorgang per se ein sozialer Prozess; individuell können nur Wahrnehmungen sein; allerdings nur bis zu dem Moment, in welchem der Mensch Bezug auf gesellschaftliche Rahmen des Verstehens und des Ausdrückens nimmt, wenn er versucht diese Wahrnehmungen für sich zu verarbeiten und sie anderen mitzuteilen. Halbwachs betonte so als erster die Kollektivität menschlicher Erinnerung und führte diesen gesellschaftlichen Charakter auf die von ihm als „cadres sociaux“ bezeichneten Rahmen des Gedächtnisses zurück; hier wird vor allem die be/abgrenzende Wirkung der Sprache herausgehoben: In der Kommunikation mit anderen macht sich das Individuum eine Idee von sich selbst. „Die verbalen Konventionen bilden also den zugleich elementarsten wie dauerhaftesten Rahmen des kollektiven Gedächtnisses.“⁴¹ Wenn diese cadres sociaux (wie Sprache, Klasse, Religion) den Bewegungsparameter vorgeben, so ist alles, was außerhalb dieser Parameter liegt, nicht an- und aussprechbar.

Ein Mensch, der sich nur an das erinnert, woran die anderen sich nicht erinnern, gleicht jemandem, der etwas sieht, was die anderen nicht sehen. Er hat in gewissem Sinne Halluzinationen und fällt seiner Umgebung unangenehm auf. Da die Gesellschaft unmutig reagiert, schweigt er, und durch dieses Schweigen vergisst er die Namen, die niemand um ihn herum mehr ausspricht.⁴²

Die „cadres sociaux“ zeigen so das Feld des Sagbaren auf; sie können nicht umgangen werden: Das Gedächtnis kann nicht anders als kollektiv sein, da der Mensch nicht aufhören kann, in eine Gemeinschaft einbezogen zu sein.⁴³ Gleichzeitig ist das von den „cadres sociaux“ begrenzte „kollektive Gedächtnis“ nicht arbiträr, sondern bewusst geformt: Halbwachs betont auch den interessensgesteuerten Selektionsprozess von Erinnerungskonstruktionen,⁴⁴ d.h. dass die Vergangenheit nicht als abstrakte Größe, sondern als Entwurf derselben durch das kollektive Gedächtnis erscheint.

⁴¹ Halbwachs 1966: 124.

⁴² ebd.: 229.

⁴³ Vgl. Halbwachs 1985: 15.

⁴⁴ Vgl. Pethes 2008: 57.

Wir haben es oft wiederholt: die Erinnerung ist in sehr weitem Maße eine Rekonstruktion der Vergangenheit mit Hilfe der von der Gegenwart entliehenen Gegebenheiten und wird im Übrigen durch andere, zu früheren Zeiten unternommenen Rekonstruktionen vorbereitet, aus denen das Bild von ehemals schon recht verändert hervorgegangen ist.⁴⁵

So erscheint Vergangenheit als ein rekonstruktiver Prozess, als Resultat von Ausverhandlungen vieler Generationen: Halbwachs' Konzept eines kollektiven, von sozialen Rahmen geformten Gedächtnisses, welches die Vergangenheit nicht als objektive Gegebenheit, sondern als Konstruktion erkennt, ist als wichtigster theoretischer Ansatzpunkt herauszustreichen. Dieses Konzept konnte aber erst nach der Weiterentwicklung durch Jan Assmann in den 1980er Jahren nutzbar gemacht werden: Assmann geht davon aus, dass Halbwachs' Konzept Formen objektivierter Kultur nicht theoretisch fassen kann und daher eher das „Kurzzeitgedächtnis“ einer Gemeinschaft beschreibt.

2.2. Gedächtnistheorie nach Jan Assmann

2.2.1. Das kulturelle Gedächtnis

Jan Assmann nahm eine Binnenunterscheidung des kollektiven Gedächtnisses in ein kommunikatives und ein kulturelles vor. Den wesentlichen Unterschied zwischen diesen beiden Formen des kollektiven Gedächtnisses beschreibt Assmann als die Überführung in eine Speicherstruktur. Einer der wesentlichen Kritikpunkte an Halbwachs' Gedächtnistheorie war der ausschließliche Gruppen- und Gegenwartsbezug und dass dabei Formen objektivierter Kultur keinen Platz finden würden.⁴⁶ Während das kommunikative Gedächtnis als Generationengedächtnis bezeichnet werden kann, da es die Erinnerung von zwei, drei Generationen beschreibt, entsteht das kulturelle Gedächtnis immer da, „wo bestimmte Ereignisse von einer Gemeinschaft als dauerhaft bewahrenswert eingestuft und entsprechende Verfahren zu ihrer Sicherung festgelegt werden“.⁴⁷ Bei der Analyse des kulturellen Gedächtnisses handelt es sich um die Untersuchung jener kulturellen Techniken, mit denen Gesellschaften versuchen, „schicksalhafte“ Ereignisse der Vergangenheit für die Nachwelt dauerhaft zu bewahren, da sie sie für identitätsstiftend halten. Das kulturelle Gedächtnis kann verstanden werden als ein „Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“.⁴⁸ Zygmunt Baumann

⁴⁵ Halbwachs 1985: 56.

⁴⁶ Vgl. Kannonier-Finster, Ziegler 1993: 41.

⁴⁷ Pethes 2008: 65.

⁴⁸ Jan Assmann 1988: 9.

unterstreicht, dass die zentrale Aufgabe von Kulturen die „Übersetzung von Vergänglichem in Unvergängliches“ ist⁴⁹ – die Überführung in gesicherte Formen kultureller Überlieferung.

Während das kommunikative Gedächtnis zur Organisierung des Alltags dient, haben die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses die Erfüllung politisch-ideologischer Ziele eines Kollektivs zum Zweck. „Das kulturelle Gedächtnis ist nicht der Speicher des Vergangenen an sich, sondern der Entwurf derjenigen Vergangenheit, die eine Gemeinschaft sich geben will“.⁵⁰ Selektion garantiert das Funktionieren und die Handhabung des kollektiven Gedächtnisses – es liegt auf der Hand, dass daher das kulturelle Gedächtnis gleichzeitig auch ein kulturelles Vergessen ist.⁵¹ Schon Ernest Renan benennt in seiner Rede aus dem Jahre 1882 „Qu’est-ce qu’une nation?“ die Nation als eine Schicksalsgemeinschaft, die nicht durch Blut und Wasser geeint ist, sondern dadurch, dass sie gemeinsam erinnert – und gemeinsam vergisst. Genauso wie beim Prozess des Erinnerns, handelt es sich auch bei jenem des Vergessens um einen selektiven und bewussten Akt, der zur besseren Instrumentalisierung und Handhabung der Vergangenheit eines Kollektivs gemacht wird. Aleida Assmann spricht in diesem Zusammenhang vom Vergessen als einer absichtsvollen Strategie und einer Ressource von Interesse.⁵² Vergessen ist keine Kontingenz, sondern eine bewusste Handlung, die genauso wie der Akt des Erinnerns immer wieder neu bestätigt werden muss.

2.2.2. Eigenschaften des kulturellen Gedächtnisses

Das kulturelle Gedächtnis ist laut Assmann: 1) identitätskonkret/gruppenbezogen, 2) rekonstruktiv, 3) geformt – Objektivation im Gegensatz zu einem rein mündlich kommunizierten Narrativ ist Voraussetzung für einen Transfer von Gedächtnisinhalten über einen längeren Zeitraum, 4) organisiert – während die TrägerInnen des kommunikativen Gedächtnisses keine SpezialistInnen sind, ist dies beim kulturellen Gedächtnis der Fall, 5) verbindlich, 6) reflexiv. Daraus ergibt sich folgende Definition des kulturellen Gedächtnisses:

Unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern, und -Riten zusammen, in deren „Pflege“ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.⁵³

⁴⁹ Baumann zit. in Aleida Assmann 2006: 52.

⁵⁰ Pethes 2008: 65.

⁵¹ Vgl. ebd.: 72.

⁵² Vgl. Aleida Assmann 2006: 52.

⁵³ Jan Assmann 1988: 15.

Das kulturelle Gedächtnis „sieht die Ereignisse aus einer einzigen, interessierten Perspektive, duldet keine Mehrdeutigkeit, reduziert die Ereignisse auf mythische Archetype“. ⁵⁴ Der dabei geformte Kanon kann als ein identitätsverbürgender Mechanismus verstanden werden, da er Eigenes vom Fremden abgrenzt – schließlich muss verbindlich festgehalten werden, was eine Gesellschaft *nicht* ist. Assmann lehnt sich hier an Theorien der Cultural Studies an: Auch Lawrence Grossberg etwa betont die Entwicklung der Identität durch Ablehnung der Alterität: „Identity is a structured representation which only achieves its positive through the narrow eye of the negative. It has to go through the eye of the needle of the other before it can construct itself.“ ⁵⁵ In der Betonung der Ausbildung der Identität eines Kollektivs in Abgrenzung zu seinem Alter, dem Anderen, liegt eine wesentliche Stärke des Assmann'schen Ansatzes; trotzdem kann Assmanns theoretische Stoßrichtung im Rahmen dieser Diplomarbeit erst nach einer Präzisierung und stärker politischeren Ausrichtung nutzbar gemacht werden, denn: Jan Assmann kann als Vertreter des Konzepts von Gedächtnis als Kultur gelten; aufgrund seines Interesses an der Frage der Tradierung von Gedächtnisinhalten gerät die Untersuchung der dieser Tradierung zugrunde liegenden konkreten Machtverhältnissen in den Hintergrund, auch wenn das weiter oben skizzierte Wechselverhältnis von Identität und Alterität es durchaus fordern würde. Da das Wissen um die Vergangenheit aber stets interessengeleitet ist, kann dies nur zu einer politischen Theorie des Gedächtnisses führen, wie ich weiter unten argumentieren und ausführen möchte. Trotz aller Kritik und geforderter Erweiterung muss Assmanns Definition des kulturellen Gedächtnisses als bahnbrechend herausgestrichen werden; sie stellt noch immer einen wesentlichen Referenzpunkt kulturwissenschaftlicher Gedächtnistheorie dar.

Exkurs: Mythomotorik

Bevor ich Techniken und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses skizziere und das dieser Arbeit in weiterer Folge zugrunde liegende historisch-politisch orientierte gedächtnistheoretische Modell vorstelle, möchte ich hier ein Konzept Assmanns einführen, welches noch eine wichtige Rolle spielen wird: Es handelt sich um das Konzept des „Mythos“ – so möchte ich etwa in Kapitel III.1. von den Nachkriegsmythen Österreichs sprechen.

Laut Jan Assmann leiten Gesellschaften ihre Statusbeschreibungen aus einer Gegenüberstellung der Gegenwart mit dem „Mythos“ ab; Assmann versteht Mythos dabei als

⁵⁴ Novick zit. in Aleida Assmann 2006: 40.

⁵⁵ Grossberg 1996: 89.

„die zur fundierenden Geschichte verdichtete Vergangenheit“.⁵⁶ Unter diesem Terminus versteht man eine bewusst erinnerte („bewohnte“) Geschichte, die zum Motor der eigenen Entwicklung gemacht wird. Der Mythos hat dabei entweder eine „fundierende“ oder eine „kontrapräsentische“ Funktion, er legitimiert also entweder die gegenwärtige Herrschaft aus dem Vergangenheitsbezug heraus, oder bestreitet deren Legitimität aus diesen Gründen – Erinnerung erscheint als Widerstand. Die Kraft des Mythos bezeichnet Assmann als „Mythomotorik“. Operiert wird hier mit der Differenzierung Lévi-Strauss’ zwischen kalten (weisen, d.h. nach Kontinuität strebenden) und heißen (gierigen, d.h. nach Veränderung gierigen) Gesellschaften. Die Unterscheidung zwischen „heißen“ und „kalten“ Erinnerungen spielt in der zeitgenössischen Debatte im Zusammenhang von „Vergangenheitsbewältigung“ und Geschichtspolitik eine wichtige Rolle: Während kalte Erinnerungen als ordnend, messend angesehen werden, gelten heiße Erinnerungen als konfliktreich und Veränderungen bedingend, sie sind „bewohnte Geschichte“⁵⁷ – das „Paradebeispiel“ für eine „heiße“ Geschichte wäre z.B. die Erinnerung an den Nationalsozialismus, welche schließlich auch im Fokus dieser Diplomarbeit steht.

3. Techniken und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses

Bisher nur am Rande erwähnt wurden Fragen nach der Art der Vermittlung und den Funktionen des kulturellen Gedächtnisses. Das kollektive Gedächtnis und die Raum/Zeit-Ordnung der Geschichte strukturieren sich wechselseitig,⁵⁸ da Gesellschaften Formen der Stabilisierung der Tradierung (die ja etwa einer der wichtigsten Pfeiler in Jan Assmanns Konzeptualisierung des kulturellen Gedächtnisses war) benötigen. Die Zyklizität des Kalenders ermöglicht das repetitive Feiern von Gedächtnisinhalten, während das Herausheben von bestimmten Orten der Erinnerung die räumliche Konkretisierung von Ritualen ermöglicht. So kann als eine der wichtigsten Techniken des kulturellen Gedächtnisses die Etablierung von Ritualen samt dafür verantwortlicher TrägerInnen des Gedächtnisses herausgestrichen werden. Pethes benennt hier Feiertag⁵⁹ und Gedächtnisorte;⁶⁰ man müsste

⁵⁶ Jan Assmann 2005: 78. Ähnlich auch Peter Burke, der Mythos nicht im positivistischen Sinn als „ungenauere Erzählung“, sondern als „Geschichte mit symbolischer Bedeutung“ versteht (Burke 1991: 295f.). Auch Roland Barthes, der im Zusammenhang mit Mythen und Mythologie zwingend genannt werden muss, sieht den Mythos als „a type of speech“, „a system of communication“, wobei er die depolitisierende Funktion des Mythos, der Dinge „unschuldig“ wirken lässt, da er sie ihren Zusammenhängen entfremdet, betont (Barthes 1999b: 51, 58).

⁵⁷ Wiehl 1988: 40.

⁵⁸ Vgl. Pethes 2008: 84.

⁵⁹ Vgl. hierfür z.B. Brix, Stekl 1997.

⁶⁰ Vgl. hierfür z.B. Reichel 1995.

ebenso Denkmäler/Erinnerungsmale⁶¹ hinzufügen, aber auch Ausstellungen, das Internet sowie das später von mir noch ausführlich besprochene Schulbuch können als Erinnerungsmedien (nach Günther Sandner) bezeichnet werden.⁶² Ich möchte mich auf einen Exkurs zum Thema Gedächtnisorte beschränken, da v.a. österreichische Gedächtnisorte wie der Staatsvertrag sowie der Heldenplatz in meiner Arbeit eine Rolle spielen werden.

3.1. (Ge)denkwürdige Orte – räumliche Vergegenwärtigung von Vergangenheit

Riten und Feste sind nicht selten an konkrete Räume und Orte gebunden, seien dies Sakralbauten, die auf die kulturelle Zweideutigkeit zwischen Alltag und Besonderem hinweisen, oder auch Markierungen in der Landschaft oder im Stadtbild, die eine angeblich „auratische“ Wirkung haben, da sie einst wirklich Schauplatz als wichtig erachteter Ereignisse waren und dadurch den Anschein vermitteln, als könne man durch sie die kulturellen Gedächtnisinhalte empathisch nachempfinden (etwa NS-Gedenkstätten). In gewissem Sinne kann auch von einer Entlastung des Gedächtnisses durch die Auslagerung von Erinnerung auf bestimmte Orte gesprochen werden. Die Vergegenwärtigung von Vergangenheit an (ge)denkwürdigen Orten ist eng verstrickt mit dem Totengedenken: Durch die „sakrale Semiotisierung identitätsrelevanter Räume“ wird im rituellen Gedenken die „Endgültigkeit des individuellen Todes durch kollektive Praxen der Sinnstiftung aufgehoben“, wodurch der soziale Tod des Einzelnen durch Rituale der Gemeinschaft, der Nation verhindert wird.⁶³ Als spezieller „Ort“ des Gedächtnisses erscheint in diesem Zusammenhang die Notion des „Gedächtnisortes“. Schon Halbwachs hatte in seiner „Topographie légendaire“ darauf hingewiesen, dass Gedächtnisinhalte „verortet“ werden müssen. Diese Idee wurde unabhängig voneinander von Jan Assmann⁶⁴ und Pierre Nora aufgenommen, wobei Noras Konzept der „lieux de mémoire“ weitaus stärker theoretisch rezipiert wurde.

3.1.1. Gedächtnisorte nach Nora

Pierre Nora spricht von „lieux de mémoire“; seiner Definition von Gedächtnisorten nach muss es sich bei diesen nicht zwangsläufig um konkrete räumliche Begebenheiten handeln, sondern um Punkte eines lebendigen Bezugs auf die Vergangenheit. Dies erklärt sich aus Noras strikt dichotomischer Unterscheidung zwischen den natürlich gewachsenen, in die Gesellschaft

⁶¹ Vgl. hierfür z.B. Lambert, Ochsner 2009, Borsdorf, Grütter 1999, Macho 1997.

⁶² Sandner 2001.

⁶³ Giesen, Rauer, Schneider 2001: 17f.

⁶⁴ Assmann nennt auratische Orte wie z.B. die totemic landscapes der australischen Aborigines Mnemotope (Jan Assmann 2005: 35). Anhand des Begriffspaares von Erinnern und Vergessen versteht er Mnemotope als machtpolitische Ressource, da jedem zum Gedächtnisort auserkoren Ort der Rekurs auf eine selektive Vision der Vergangenheit zugrunde liegt.

eingebetteten „milieux de mémoire“ und der natürliche Zusammenhänge zerstörenden Geschichtswissenschaft. Zwischen diesen beiden Extremen hätten sich so genannte „lieux de mémoire“ erhalten, nachdem durch den Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften diese von Nora als natürlich bezeichneten Erinnerungsgemeinschaften zerstört wurden – „[i]l ya des lieux de mémoire parce qu’il n’y a plus de milieux de mémoire“. ⁶⁵ Diese „lieux de mémoire“ sind Bezugspunkte nicht nur räumlicher, sondern auch materieller, symbolischer und funktioneller Natur, die noch nicht von der Geschichtswissenschaft vereinnahmt wurden und es kraft ihrer Aura ermöglichen, die ursprünglichen Ereignisse nachzuvollziehen, da die Mitglieder einer Gesellschaft ihren ureigenen rituellen Umgang mit diesen erhalten hätten. ⁶⁶ Gedächtnisorte verfügen über einen Bedeutungsüberschuss, der eine Metamorphose von Bedeutungszuschreibungen ermögliche. ⁶⁷ Kritik an Nora wurde bald laut, und seine Auffassungen über die Nation und deren scheinbar natürlich gewachsenem Charakter sollten einen gewichtigen Angriffspunkt bieten: Angefochten wurde seine strikte, romantisierende Unterscheidung zwischen natürlichen Erinnerungsgemeinschaften und der zersetzenden Geschichtswissenschaft. Auch Noras epochales „Les lieux de mémoire“ wurde kritisiert, da es als zentralen Ausgangspunkt der Analyse von Gedächtnisorten einen anderen Gedächtnisort – die Nation – hatte. Trotzdem ist die Vorstellung von Gedächtnisorten als theoretisches Konzept und Metapher sinnvoll, abstrahiert man von der nationalstaatlichen Reduzierung und der strikten Dichotomisierung von Geschichtswissenschaften und „natürlichen“ Erinnerungsgemeinschaften. Als Bezugspunkte für Erinnerungsleistung verstehe ich sie als „Kristallisationspunkte“ oder „narrative Abbréviatures“ ⁶⁸ des kollektiven Gedächtnisses, als emotional aufgeladene Zentralschlüssel für das Geschichtsverständnis; in diesem Sinne möchte ich das Konzept auch weiter nutzen.

4. Historisch-politische Gedächtnistheorie

Die Analyse von Erinnerungskulturen ermöglicht das Beschreiben dessen, was Eingang in das Gedächtnis eines Kollektivs gefunden hat – was auch Rückschlüsse darauf erlaubt, wer als Teil dieses Kollektivs angesehen wird. Gesellschaften bilden sich ihr Bild von vergangenen Ereignissen anhand der gegenwärtigen Erfordernisse: Das Bild, welches eine Gemeinschaft an ihre Mitglieder und an Außenstehende über die Vergangenheit vermitteln möchte, ist einer der

⁶⁵ Nora 1984: xviii.

⁶⁶ Vgl. Pethes 2008: 90.

⁶⁷ Vgl. Binder 2001: 199.

⁶⁸ ebd.

besten Indikatoren dafür, welche Elemente sie als identifikationsstiftend für die Gegenwart erachtet. Eine wichtige Frage wurde bisher nur angeschnitten: die Frage nach politischer Macht und deren Zusammenhang mit der Kraft zur Deutung der Vergangenheit.⁶⁹

Zwei wesentliche Konzepte von Gedächtnis sind in der Theorielandschaft vorherrschend: Gedächtnis als Kultur und Gedächtnis als Politik.⁷⁰ Als VertreterInnen des kulturorientierten Gedächtnisbegriffs können etwa Jan und Aleida Assmann sowie Pierre Nora gelten, da alle drei sich stark mit der Tradierung von kulturellen Fixpunkten beschäftigen; die Vorstellung eines stabilen Kanons steht dabei im Vordergrund. Im Gegensatz dazu steht beim Konzept von Gedächtnis als Politik der nach machtpolitischen Prämissen konstruierte Charakter kollektiver Identität im Vordergrund. Gefragt wird nach gesellschaftlichen Machtverhältnissen und -ressourcen. Häufig verwendete Begriffe wie Kampf, Konkurrenz, Strategie und Kalkül verweisen auf die Bedeutung von sozialem Handeln. Auch ich möchte mich schon durch den Titel meiner Diplomarbeit hier verorten und verweise durch die Frage nach Strategien der Vermittlung auf bewusst gesetzte Maßnahmen. Während Heidemarie Uhl als dritte Kategorie die Möglichkeit andeutet, Gedächtnis auch als Palimpsest zu denken und dabei nicht allein intentionale Handlungsformen der kulturellen Pflege bzw. des politischen Kalküls zu analysieren, sondern die theoretische Konzeptualisierung durch Kategorien wie die des Verblässens, des Überschreibens sowie des Überlagerns von Perspektiven zu erweitern, ergibt sich mein theoretischer Fokus auf Gedächtnis als Politik aus dem Medium Schulbuch selbst. Schulbücher als Erinnerungsmedien wirken auf die politische Sozialisation Jugendlicher ein und sind ein wesentlicher Bestandteil des Kampfs um historische Deutungsmacht.⁷¹ Zwei Fragen schweben hier mit: die Frage nach der Bedeutung von Medien für die Wissensvermittlung, also die Frage nach den *cadres mediaux*⁷² der Erinnerung, sowie die nach den AkteurInnen, die den Erinnerungsdiskurs dominieren und besagte Deutungsmacht besitzen. Beide Fragen führen, was das Medium Schulbuch betrifft, auf einen nationalstaatlichen Rahmen zurück und verweisen auf das Feld staatlicher Geschichtspolitik;⁷³ hinter dem Format Schulbuch steht der „Akteur“ Staat als „Gedächtnisunternehmer“.⁷⁴

⁶⁹ Vgl. Steinbach 1999: 17.

⁷⁰ Vgl. Uhl 2006a.

⁷¹ Vgl. Sandner 2001: 10.

⁷² Vgl. Erll 2005: 140f.

⁷³ Dabei handelt es sich um ein Feld symbolischer Praktiken, ein politisches Konfliktfeld, auf dem um die Markierungen des „kollektiven Gedächtnisses“ einer Gesellschaft gerungen wird (Leggewie 2008: 51).

⁷⁴ Droit 2009: 258. Droit bezieht sich dabei auf den von Howard Becker geprägten Begriff des „moralischen Unternehmers“ und bezeichnet all jene Gruppen als „Gedächtnisunternehmerinnen“, die versuchen, vergangenheitspolitische Normen im öffentlichen Raum durchzusetzen.

4.1. Politische Dimension von kulturellem Gedächtnis

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich für meine weitere Vorgehensweise zwingend ein konkret historisch-politischer Zugang hinsichtlich der Analyse von Gedächtnisinhalten in österreichischen Schulbüchern, schließlich gilt: Die Ausverhandlung der Gedächtnisinhalte ist das Ergebnis des Konflikts miteinander konkurrierender Geschichtsbilder; der jeweils hegemoniale Diskurs über die Vergangenheit ist derjenige, der für den Machterhalt oder die Legitimierung sozio-politischer Ziele bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen am besten geeignet scheint. Ausgangspunkt meiner weiteren Überlegungen soll daher der Überbegriff einer historisch-politischen Gedächtnistheorie nach Oliver Marchart⁷⁵ sein. Ausgegangen wird von der Feststellung, dass kollektives Gedächtnis in einem Spannungsfeld konkurrierender Vergangenheits- und Identitätsentwürfe entsteht; konkrete Geschichtsbilder sind das Produkt eines Prozesses von Ausräumarbeiten und Konflikten.

Unter Vergangenheit einer gegebenen Gemeinschaft lässt sich aus dieser Perspektive die in sich heterogene, aber dennoch hegemoniale (wenn auch nicht unherausgeforderte) Gesamtheit jener Diskurse [und wie ich argumentieren werden: und jener geschichtsmächtiger Bilder, I.M.] verstehen, mit der sich die Gemeinschaft auf ihrer Zeitachse selbst beschreibt und in denen sie ihre Identität wieder erkennt/konstruiert.⁷⁶

Diese politisch verstandene Gedächtnistheorie ist unerlässlich, da die Frage nach der Definitionsmacht über kulturelle Gedächtnisinhalte nicht in der Matrix anonymer Strukturen verschwinden darf. Immer muss die konkrete Frage nach den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestellt werden, die der Selektion von Gedächtnisinhalten von dazu befugten nationalen TrägerInnen dieses Gedächtnisses zu Grunde liegen. Geschichtspolitische AkteurInnen, laut Sander die „Agenten der Memoria“,⁷⁷ zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Regel den Konsens einer (nationalen) Erinnerungsgemeinschaft und deren universalistische Werte akklamieren,⁷⁸ und versuchen diese verbindlich zu vermitteln. Dieser Konsens ist aber durchaus nicht stabil und unveränderbar: Das jeweils vorherrschende Gedächtnis einer Gemeinschaft (samt aller Ausformulierungen dissidenter Meinungen) kann so als vielschichtiges Feld von

⁷⁵ Vgl. für diese theoretische Position Marchart 2005.

⁷⁶ Gerbel et al. 2005: 13.

⁷⁷ Laut Sander sind diese dafür zuständig, das Material für die kollektive Identitätsbildung, dass aus diesen oben beschriebenen, vielfach geschichteten, meist dissonanten Diskursen besteht, in eine vermittelbare Form zu bringen; bei diesen AgentInnen handelt es sich nach Sander um gesellschaftliche Interessensgruppen (Parteien, Medien, TäterInnenkollektive, Opfervereinigungen) und unmittelbare bzw. mittelbare Agenturen des Staates, wie etwa Regierungen, Parlament, Justizorgane, Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen (Sander nach Heer, Wodak 2003: 19).

⁷⁸ Vgl. Leggewie 2008: 51.

Versatzstücken von Erinnerung verstanden werden, welches sich dadurch charakterisieren lässt, dass die Ergebnisse neuer Ausverhandlungen ältere Schichten in einem so starken Ausmaß überdecken, dass die Tatsache, dass früher andere Sprechweisen, Bilder und Praktiken vorherrschend waren, vergessen wurde.

So lässt sich das kollektive Gedächtnis beschreiben als geschichtetes Feld von Sedimentierungen, deren kontingenter Ursprung in der Auseinandersetzung konkurrierender Vergangenheitsdefinitionen vergessen wurde, nachdem sich eine bestimmte Vergangenheitsversion durchgesetzt hat, und hegemonial geworden ist.⁷⁹

Das theoretische Konzept einer hegemonietheoretisch orientierten Gedächtniskonzeption rekurriert stark auf Antonio Gramscis Überlegungen hinsichtlich kultureller Hegemonie,⁸⁰ die von ihm als immer nur zeitweilig anerkannte Erzeugung von Bedeutung definiert wurde, wodurch der prozesshafte Charakter der Entstehungsweise derselben überdeckt wird. Nur durch eine längsschnittartige Untersuchung können die Transformationen, Brüche, Zäsuren sowie Leerstellen aufgedeckt werden, wie ich anhand der Analyse von sprachlichen und bildlichen Strategien der Darstellung von Zweitem Weltkrieg, Holocaust und österreichischer Geschichte zwischen (1934 und) 1938 und 1955 aufzeigen möchte.

⁷⁹ Gerbel et al. 2005: 25.

⁸⁰ Wobei das Konzept der Sedimentierung von Husserl und Laclau übernommen wurde.

II/1. Vergangenheitskonstruktion durch Bilder: Bild Macht Geschichte?

Schon Jan Assmann sprach in seiner Definition des kulturellen Gedächtnisses von sowohl Wiedergebrauchstexten und -bildern; er betonte somit die große Relevanz von außersprachlichen Symbolen für die Gedächtnis- und Identitätsbildung. Ich möchte hier anknüpfen und die Rolle von Bildern im Erinnerungsprozess unter Berücksichtigung einer historisch-politischen Gedächtnistheorie untersuchen. Theoretische Anknüpfungspunkte kommen dabei aus den sich formierenden Bildwissenschaften sowie aus der Geschichtswissenschaft selbst. Die wesentliche Bedeutung der Hinwendung zum Visuellen in diesem Zusammenhang liegt in der Analyse der Zusammenhänge zwischen Bildern, Diskursen, Macht und Wissen. Wie ich aufzeigen werde, bietet vor allem der Begriff des Bilderkanons die Möglichkeit, die Selektivität des gesellschaftlichen Angebots geschichtsmächtiger Bilder im Rahmen von Gedächtnistheorie zu verankern.

1. Hinwendung zum Visuellen

Begriffe wie „pictorial“ oder „iconic turn“ werden seit einiger Zeit in den Geisteswissenschaften bemüht. Der Einblick in die Funktionsweise von Bildern gestaltet sich jedoch schwierig, weil keine fertige, disziplinenübergreifende bildwissenschaftliche Analysemethode existiert. Martin Schulz etwa möchte Bildwissenschaften eher als Hinwendung zu transdisziplinären Fragestellungen, zu einer dynamischen Synthese, denn als methodische Anleitung verstanden wissen.⁸¹ Trotz dieser kritischen Anmerkungen hinsichtlich der möglichen methodischen Vorgangsweise und um einen etwas optimistischeren Ton anzuschlagen: Letztendlich könnte dieses Kapitel auch unter einem Zitat von Arthur Imhof stehen: „Ein *Historiker* [oder eben eine *Historikerin*, I.M.] schaut Bilder an und macht sich in seinem *Rahmen* Gedanken zu dem, was er da sieht.“⁸² An dieser Stelle soll ein kursorischer Überblick über die Hinwendung zum Visuellen auch im außerkunsthistorischen Bereich schrittweise an die Konzeptualisierung der Erinnerungsleistung von Bildern heranführen.

Noch bevor die Geschichtswissenschaft unter dem Begriff der „visual history“ Bilder und deren Funktionen in einem historischen Kontext untersuchte, hatten andere Disziplinen sich schon länger mit Visualität abseits kunsthistorischer Fragen beschäftigt. Die Leistung des iconic/pictorial/visualistic turn, der wissenschaftlichen Hinwendung zu Bildlichem, ist die Formulierung einiger fundamentaler Überlegungen den Charakter des Visuellen betreffend.⁸³

⁸¹ Vgl. Schulz 2009: 9.

⁸² Imhof 1991: 283.

⁸³ Sowohl der iconic als auch der pictorial turn, die beide 1994 postuliert wurden, verstehen sich als theoretische Überlegungen, die sich gegen das konstatierte Text-Paradigma der Kulturwissenschaften richten und den „Eigensinn“ der Bilder untersuchen möchten (vgl. Schulz 2009: 16). Dabei werden v.a. William Mitchell und

Tatsächlich hatte aber schon Anfang des 20. Jahrhunderts der Kunsthistoriker Aby Warburg das in Bilder zu beobachtende gestische Gedächtnis europäischer Gemeinschaften untersucht und dadurch speziell die Erinnerungsleistung von Bildern erforscht.

Exkurs: Aby Warburg

Aby Warburg untersuchte die formalisierte Darstellung menschlicher Körpersprache anhand europäischer Kunst aus mehreren Jahrhunderten; Kunstwerke sollen nicht als bloße Spitzenleistung großer KünstlerInnen betrachtet werden, sondern als Container menschlicher Emotionen analysiert werden. Sein Konzept der Pathosformeln geht dabei von einem „Nachleben der Antike“, „d.h. die Visualisierung innerer Ergriffenheit durch Gebärden und Körperhaltungen“,⁸⁴ aus. Die Bedeutung Warburgs liegt auf der Hand, wenn man das Konzept „kultureller Engramme“ im Sinne von manifesten Spuren von Empfindungen zur Erklärung zu Hilfe zieht; diese zeichnen sich durch eine enorme Konstanz aus:

Die Wiederkehr künstlerischer Formen, Symbole und Motive in über zwei Jahrtausenden abendländischer Kunstgeschichte sei weniger als expliziter Traditionszusammenhang anzusehen, sondern als Beleg eines allen Künstlern gemeinsam zur Verfügung stehenden Erinnerungsschatzes an intensive menschliche Erfahrungen und ihren körperlichen Ausdruck.⁸⁵

Gottfried Boehm rezipiert. Bei Gottfried Boehms grundlegendem Konzept handelt es sich um das der „ikonischen Differenz.“ Boehm beschreibt diese so: „Sie markiert eine zugleich visuelle und logische Mächtigkeit, welche die Eigenart des Bildes kennzeichnet, das der materiellen Kultur unaufhebbar zugehört, auf völlig unverzichtbare Weise in Materie eingeschrieben ist, darin aber einen Sinn aufscheinen lässt, der zugleich alles Faktische überbietet“ (Boehm 1994: 30). Bilder machen also bei der Komposition als Bedeutungsträger ein bestimmtes Narrativierungsangebot, welches die empirische Faktizität des Abbildes überschreitet (vgl. Hamman 2007: 88); das erklärt sich dadurch, dass Bilder „Prozesse, Darstellungen [induzieren, I.M.], die sich nicht darauf zurückziehen Gegebenes zu wiederholen, sondern [...] einen „Zuwachs“ an Sein (Gadamer) hervorzubringen“ (Boehm zit. in Müller 2003: 137), was sich aus der Gegenüberstellung der Vielfalt des Abgebildeten und der Einheit des Bildes heraus analysieren lässt.

Mitchell hingegen hat sich v.a. mit Fragen des Zusammenwirkens von Bild und Text beschäftigt: betont wird die grundlegende Konstruiertheit des menschlichen Subjekts durch sowohl Sprache als auch bildliche Darstellung (vgl. Mitchell 1997: 27). Kurz gesagt: „Der Pictorial Turn ist keine Antwort auf irgendetwas. Er ist nur eine Art und Weise, die Frage zu formulieren“ (ebd.: 26). Gefragt werden muss, „was Bilder sind, in welchem Verhältnis sie zur Sprache stehen, wie sie sich auf Beobachter und die Welt auswirken, wie ihre Geschichte zu verstehen ist und was mit ihnen bzw. gegen sie gemacht werden kann“ (ebd.: 17). Mitchell versucht dabei Panofskys Analysemodell (von dem weiter unten die Rede sein wird) mit Althusser's Ideologiekritik zu verbinden, um das Verhältnis von Bild, Diskurs, Macht und Wissen zu untersuchen und so die kulturelle Konstruktion des Visuellen beschreiben zu können (vgl. Schulz 2009: 124ff.). Deziidiert unterstreicht Mitchell im Gegensatz zu Boehm – auch aufgrund seiner Annäherung an marxistische Theorien Althusser's – dass Bilder zwar „lebendig“ erscheinen, aber von Menschenhand gemacht sind; pointiert schließt er in Anlehnung an Marx, dass „Menschen Bilder mit [scheinbarem, I.M.] Eigenleben unter bestimmten historischen Umständen erzeugen“ (Mitchell 2008: 27). Während Boehms Konzept einer „ikonischen Differenz“ im Sinne einer strategischen Bildlichkeit eher nicht genutzt werden kann, da es ein von Menschen unabhängiges Sein der Bilder suggeriert, das aktiv Sinn produziert, können Mitchells Überlegungen hinsichtlich der Strukturierung der menschlichen Wahrnehmung durch Bild und Text einen Ansatzpunkt für die weitere Untersuchung bilden.

⁸⁴ Vgl. Pethes 2008: 46.

⁸⁵ ebd.

Das gestische Gedächtnis erscheint als Supragedächtnis, welches kontinuierlich über Jahrtausende hinweg die Weitergabe bestimmter menschlicher Ausdrucksformen zur Folge hat. Warburgs Überlegungen hinsichtlich genannter Pathosformeln als „Energiesymbole der Tat und des Kampfes“, als „Ausdrucksformeln für lebhafteste Bewegungen körperlicher und seelischer Kräfte“,⁸⁶ als „Superlative der Gebärdensprache“⁸⁷ bieten die Grundlage dafür, auch hinsichtlich zeitgenössischer Bilder nach den Regeln der Inszenierung menschlicher Gestik zu fragen. Aufgrund dieser theoretischen Stoßrichtung, die schon früh in Richtung einer Untersuchung des Bildgedächtnisses einer Gemeinschaft ging, kann von Warburg als von einem Begründer einer kulturwissenschaftlich, und nicht mehr strikt kunstgeschichtlich geprägten Beschäftigung mit Bildern gesprochen werden; für meinen Fokus auf strategische Bildlichkeit sind wohl eher die grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich der Erinnerungsleistung von Bildern, denn die konkrete Methode nutzbar zu machen.

1.1. Bilddefinitionen

Der wesentliche Verdienst der Hinwendung zum Visuellen durch die sich ausformierende Bildwissenschaft war, den Bildbegriff radikal erweitert und auch die sozialen Rahmenbedingungen der Entstehung eines Bildes reflektiert zu haben. So definiert Horst Bredekamp ein Bild folgendermaßen: „Eine visuelle Konstitution, die sich mit einem Sinn verbindet, und sei dieser sinnlos, ist für mich ein Bild.“⁸⁸ Dabei ist dieses Bild auf seine Vorgeschichte, auf die Relation zum Abgebildeten, auf seinen „Sinn“, seine Eigenschaften und seine Medialität und die in ihm angelegten potenziellen Wahrnehmungen und Rezeptionen hin zu befragen.⁸⁹ Der Bildbegriff wird anthropologisiert, indem der subjektive Blick auf ein Bild zum zentralen Bildkriterium ernannt wird, wodurch der Objektstatus von Bildern unterlaufen wird. „Ein ‚Bild‘ ist mehr als ein Produkt von Wahrnehmung. Es entsteht als das Resultat einer persönlichen oder kollektiven Symbolisierung. Alles, was in den Blick oder vor das innere Auge tritt, lässt sich auf diese Weise zu einem Bild klären oder in ein Bild verwandeln.“⁹⁰ Ein Bild wird durch die kulturellen Konventionen der Bildwahrnehmung sowie durch affektive Zuschreibungen konstituiert. Was ein Bild ist und macht, ist sowohl eine individuelle ästhetische Frage der Wahrnehmung wie auch eine kulturspezifische Frage. Von großer Bedeutung ist der Aspekt der Repräsentationskritik, der eine gezielte Dekonstruktion von Bildern in ihrer scheinbar unmittelbaren Evidenz, Präsenz und

⁸⁶ Warnke 1980a: 64.

⁸⁷ Warnke 1980b: 68.

⁸⁸ Bredekamp zit. in Bachmann-Medick 2006: 334.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Belting zit. in ebd.: 335.

Abbildfunktion vorsieht. „Die Einsicht, dass alle Bilder und sogar Fotos konstruiert, produziert und gestaltet sind, allein schon durch ihre Wahl von Ausschnitten und Fokussierungen, bekräftigt den Zweifel an authentischen Abbildern sowie an Authentizität überhaupt,⁹¹ – nach welchen Kriterien und mit welchem Zweck Bilder instrumentalisierte/verändert/benutzt werden, um eine bestimmte Bedeutung beim/bei der BetrachterIn auszulösen, soll weitergehend gefragt werden. Die Bedeutung des *iconic turn* (Definition und Terminus nach Bachmann-Medick)⁹² für die Kulturwissenschaften lässt sich demnach so zusammenfassen:

In erster Linie hat der *iconic turn* die Bildkompetenz und das Bild als Analysekategorie neu beleuchtet und dabei jegliche Rückbezüge auf mimetische Präsenz in Frage gestellt. Zudem hat er dazu motiviert, die Selbstreflexivität von Bildern für die Analyse kultureller Phänomene zu nutzen und die Gestaltung sozialer und kultureller Zusammenhänge durch visuelle Akte und Bildpolitik ernster zu nehmen. Sichtbarkeit wird zu einer kritischen Kategorie kultureller und gesellschaftlicher Analyse. [...] Der *iconic turn* wird auch unter diesem Aspekt kulturwissenschaftlich besonders dort interessant, wo er – wie die Visual Culture Studies – die Zusammenhänge zwischen Bildern, Diskursen, Wissen und Macht beleuchtet.⁹³

Hier kann angeknüpft werden: Auch das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft ist in einem ebenso großen Ausmaß von Bildern wie von Sprache geprägt; dabei ist die machtpolitische Dimension zu beachten. Heinz Dieter Kittsteiner⁹⁴ folgt diesem Ansatz: „In welcher Weise bestimmten die ‚Bilder in unserem Kopf‘ unser historisches Wissen, wie gehen sie in die Wahrnehmung und damit auch in die Verarbeitung des historischen Materials mit ein?“⁹⁵ Kittsteiner fordert die Formulierung einer Theorie von bewussten und unbewussten Bildvorstellungen, die den Zugang zu historischen Ereignissen

⁹¹ ebd.: 350.

⁹² Die Begriffe *iconic* und *pictorial turn* sind nicht gleichbedeutend und folgen unterschiedlichen epistemologischen Überlegungen, die hier nicht diskutiert werden sollen, da es in diesem Rahmen um die grundsätzliche Bedeutung der neuen Analysekategorie Bild und nicht um wissenschaftliche Kontroversen geht. Für weiterführende Literatur zum Thema Bildwissenschaft: Kravagna 1997, Maar, Burda 2005, Mersmann, Schulz 2006, Sachs-Hombach, Rehkämper 1998, Sachs-Hombach 2009; vgl. für methodologische Überlegungen v.a. Rose 2007, Scholz, Helmbold 2005, Müller 2003, Mietzner, Pilarczyk 2005. Besonders hingewiesen werden soll hier auch auf Überlegungen der Visual Culture Studies, die mit Hilfe der Kategorie der Kultur versuchen, die allumfassenden Auswirkungen der Veränderungen des Sehens und der daraus resultierenden Konsequenzen fassen zu können: vgl. Mirzoeff 1999. Visual Culture Studies will die „Beziehungen zwischen Visualität und Repräsentation, Medialität und Identität“ analysieren. „Visual Culture ist zu einer Schnittstelle von Ansätzen geworden, die kulturelle Phänomene als Produkte einer historisch spezifischen Verschlingung von Macht und Wissen betrachten“ (Holert 2000: 21). Holert und Überlegungen hinsichtlich der Rolle von Bildern in Macht-Wissensdispositionen werden im Laufe dieser Arbeit noch eine wesentliche methodische und theoretische Rolle spielen.

⁹³ Bachmann-Medick 2006: 362f.

⁹⁴ Kittsteiner selbst lehnt die Postulierung eines *iconic turn* hingegen ab, da seiner Meinung nach Grundprämissen für eine tatsächliche Wende nicht erfüllt seien.

⁹⁵ Kittsteiner 2004: 156.

entscheidend mitbestimmen; das Gedächtnis fungiert in diesem Sinne nicht als Speicher, sondern formt Bilder um. Es stellt „antizipierende Schemata“ zur Verfügung, welche eine Einordnung von Bildern in kulturell erlernten Ordnungen erleichtern. Die von Bildern ausgelösten Affekte wirken als Operatoren, die unterschiedliche Gedächtnisspeicher öffnen und schließen.⁹⁶ Die Frage ist: Wie werden diese Operatoren strategisch zur Vermittlung einer opportunen Vergangenheit genutzt? Kittsteiners Gedanken bilden den Brückenschlag zu geschichtswissenschaftlichen Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung von Bildern und dem Visuellen an sich. An solcherart Überlegungen anschließend, sollte v.a. Gerhard Paul und sein Ansatz der „Visual History“⁹⁷ den Grundstein für Überlegungen hinsichtlich der erinnerungskulturellen Macht der Bilder im Rahmen geschichtswissenschaftlicher Untersuchungen legen.

2. Erinnerungskonstruktion durch Bilder

Kein Jahrhundert hat so viele Bilder hervorgebracht wie das vergangene, und in keinem anderen hat sich die Erinnerung so stark an Bilder geheftet. Bilder sind so nicht nur das Medium, mit und in dem Politik, Kultur und Werbung gemacht werden, sondern auch der Stoff, in dem sich unser Bild von der Vergangenheit formt, Geschichte entsteht.⁹⁸

Das 20. und vor allem das beginnende 21. Jahrhundert werden in weitaus stärkerem Maße als andere Zeiten davor von visuellen Medien und Praxen bestimmt. Nichts wäre unrichtiger, als länger zurückliegende Jahrhunderte als bildlos zu imaginieren;⁹⁹ dennoch leisten visuelle Massenmedien wie Fernseher und Internet eine Funktion bei der Konstruktion von Gegenwart und Vergangenheit, wie sie früher in ihrer Breitenwirksamkeit und stark globalisierten Form kaum vorstellbar gewesen wäre. Es kann davon ausgegangen werden, dass die heutige Omnipräsenz von Bildern zu einer zentralen Erfahrung des zeitgenössischen Menschen geworden ist; mit Frank Kämpfer kann gefolgert werden, dass das 20. Jahrhundert in einem solchen Ausmaß durch eine „visuelle Revolution“ geformt wurde, dass sich auch die Formen unseres Wissens fundamental verändert haben.¹⁰⁰

⁹⁶ Vgl. ebd.: 171.

⁹⁷ Vgl. für die Konzeptualisierung Paul 2006, anwendungsorientiert etwa Paul 2009.

⁹⁸ Paul 2009: 26f.

⁹⁹ Schließlich muss auch bedacht werden, dass zu Zeiten, in denen große Teile der Bevölkerung noch nicht lesen und schreiben konnten, die Informationsvermittlung zu einem großen Teil über Bilder erfolgen musste – ein gutes Beispiel hierfür wären etwa Malereien in Kirchen, welche den BesucherInnen des Gottesdienstes ohne Gebrauch der Schrift die Inhalte der Bibel näher bringen sollten.

¹⁰⁰ Vgl. Kämpfer in ebd.: 14.

Ein Bild kann auf drei Ebenen untersucht werden:¹⁰¹ Als Abbild, indem es als Quelle für einen bestimmten, vergangenen Sachverhalt betrachtet wird, den es zu rekontextualisieren, zu analysieren und zu interpretieren gilt, als Bild, also als Quelle für vergangenes Sehen und Gestalten, sowie als Kristallisationspunkt von Vergangenheitsentwürfen, als Schlüsselbild, also als Quelle für kollektive historische Sinnbildung.¹⁰² Diese letzte Ebene stellt den Ansatzpunkt dieser Diplomarbeit dar: Inwieweit wirken Bilder auf das kollektive Gedächtnis (Österreichs) ein und inwieweit sind diese gleichzeitig von besagtem Gedächtnis bestimmt? Schließlich sind Bilder als Quellen für Erinnerungskonstruktionen und Geschichtspolitik zu betrachten und werden als Waffen in politischen und militärischen Auseinandersetzungen verwendet, sie sind laut Rieder in Anlehnung an Jan Assmann „Mythomotoren“.¹⁰³ Bilder konditionieren Sehweisen und Wahrnehmungsmuster, transportieren historische Deutungsweisen und organisieren ästhetische Beziehungen historischer Subjekte zu ihrer sozialen und politischen Wirklichkeit.¹⁰⁴ Der Mensch erinnert sich in Bildern und in solchen wird ihm/ihr sein Vergangenheitsentwurf präsent.¹⁰⁵ Bilder strukturieren und ermöglichen eine Schemabildung: „Bilder vermögen etwas sichtbar zu machen, sie verdichten und strukturieren Erfahrungen und machen sie uns zugänglich.“¹⁰⁶ Trotzdem wirken Bilder aber nicht allein, vor allem die Verknüpfung von Narration und Bildervorrat ist zu beachten; Bilder erscheinen als ästhetische Grundlage für das Erzählen und Erinnern von Geschichte; das visuelle Material ist gleichzeitig integraler Bestandteil einer komplexen intermedialen Erzählstruktur.¹⁰⁷

Für kollektive und individuelle Erinnerung gilt in gleichem Maße, dass eine Erinnerung ohne Anschauung konturenlos und abstrakt bleibt wie eine Grammatik ohne dazugehörige Sprache. Das Gedächtnis braucht Bilder, an die sich die Geschichte als eine erinner- und erzählbare knüpft und es gibt zwar Bilder ohne Geschichte, aber keine Geschichte ohne Bilder.¹⁰⁸

¹⁰¹ Vgl. Hamman 2007: 85.

¹⁰² Wobei Sinnbildung hier nach Jörn Rüsen als mentaler Vorgang, in dem Erfahrung so gedeutet wird, dass sie als Orientierung und Motivation in Handeln und Leiden fungieren kann verstanden werden soll; historisch ist Sinnbildung dann, wenn sie im Medium der Erinnerung vollzogen wird und dabei Vergangenheit in einen Zusammenhang mit der Gegenwart bringt, so dass sie handlungsrelevante Zukunftsperspektiven eröffnet (vgl. Rüsen 1998: 330; vgl. auch Müller, Rüsen 1997).

¹⁰³ Rieder zit. in Paul 2009: 19.

¹⁰⁴ Vgl. Paul 2006: 25.

¹⁰⁵ Dies trifft selbstverständlich auch für die Erinnerung an die Vernichtung des europäischen JüdInnentums zu: „Nur indem die Ereignisse der Katastrophe zu Bildern werden, die sich in einem bestehenden, freilich immer in Veränderung befindlichen Bildhaushalt integrieren lassen, sind sie erinnerbar, können sie sogar in den Erinnerungs-Kanon einer Sozietät eingehen“ (Hoffmann 1996: 224).

¹⁰⁶ Stenger 2004: 139.

¹⁰⁷ Vgl. Frohe, Ludes, Wilhelm 2005: 128.

¹⁰⁸ Welzer 1995: 8.

Die Ausprägung des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft, bestimmt nicht nur das Feld des Sagbaren, sondern auch die Bildwelt. Hier kann an Paul angeknüpft werden: Laut ihm kanalisieren dominierende Vergangenheitsdeutungen „die Auswahl und Distribution des visuellen Angebots; dieses strukturiert seinerseits die kollektive Vergangenheitswahrnehmung und -deutung und verfestigt sie mit jeder Wiederholung des Bilderangebots“. ¹⁰⁹ Der so entstandene Bilderkanon fungiert als ordnende Grammatik, indem er

sich wie ein Passepartout [...] über die Geschichte legt und dieser eine Ordnungsstruktur verleiht, die sie selbst nicht besitzt. Der fragmentierte Körper der Geschichte [...] erhält daher erst im Spiegel dieser Bilder Geformtheit, Geschlossenheit, Identität und eine Vorstellung von sich selbst. ¹¹⁰

3. Bildkategorien

Wie kann aber nun dieser Bilderkanon begrifflich gefasst werden? Im Wesentlichen stellt die Literatur zwei sehr häufig verwendete Termini zur Konzeptualisierung „geschichtsmächtiger Bilder“ zur Verfügung: ¹¹¹ es handelt sich dabei um die Begriffe der „Ikone“ und des „Schlagbilds“; beide Konzepte gehen davon aus, dass diese Bilder den Bilderkanon strukturieren und sie aufgrund ästhetisch-historischer Merkmale dazu fähig sind, nicht nur erinnert zu werden, sondern auch Wissen zu aktivieren – aber nur, weil Menschen Erwartungshaltungen und Wissensressourcen in sie hineintragen: Nur in diesem Sinne handelt es sich um „Bildakte“, die Fakten schaffen, indem sie Bilder in die Welt setzen. ¹¹²

3.1. Ikone ¹¹³

Der Begriff der Ikone stammt ursprünglich aus dem religiösen Kult und bezeichnet in diesem Zusammenhang ein Bild, das sich aufgrund seines inhärenten Potenzials und seines Bekanntheitsgrads aus der Masse der Bilder heraushebt. Christoph Hamman bezeichnet dieses Potenzial als ikonische Prägnanz. ¹¹⁴ Neben Gerhard Paul operiert auch Cornelia Brink ¹¹⁵ mit

¹⁰⁹ Paul 2009: 31.

¹¹⁰ ebd.: 33.

¹¹¹ Als drittes Konzept kann das theoretisch weniger stark verankerte „Schlüsselbild“ erwähnt werden: es bringt distinkte historische Ereignisse auf eine kurze, prägnante Formel mit hohem Wiedererkennungswert und ist so der „Schlüssel“ zum Verständnis kultureller Themen. „Schlüsselbilder bündeln gleichsam die kollektive Erinnerung. Sie können im Kopf ganze Geschichten auslösen, die mit dem Bild erinnert werden“ (ebd.: 31).

¹¹² Vgl. Bredekamp 2004: 30.

¹¹³ Vgl. hierzu Brink 1998, Haustein 2008, Paul 2006, Paul 2009.

¹¹⁴ Vgl. Hamman 2007: 73.

¹¹⁵ Habbo Knoch, der Brinks Verwendung des Begriffs Ikone ablehnt, schlägt statt dessen den Terminus „Symbolbild“ vor; diese Bilder organisieren und homogenisieren gesellschaftliche Selbstdeutungen und vermögen es kraft ihrer „mnemischen Energie“ eine als auratisch erlebbare Verbindung zum Bildgegenstand herzustellen (vgl. Knoch 2001: 32ff.).

dem Begriff der „Ikone“, die sich in ihrer Konzeption durch einen hohen Bekanntheitsgrad und eine ebenso hohe emotionale Wirkung auszeichnet.¹¹⁶ In der Betonung besagter emotionaler Funktion als Leitbild, sind sich alle ForscherInnen einig. Damit ein Bild zur Ikone wird, muss es sowohl Bekanntes, Archetypisches zwecks Anknüpfungspunkt an unsere Lebenswelt, als auch Neues und Fremdes zwecks Weckung von Aufmerksamkeit besitzen; es liegt auf der Hand, dass dieser dichotomischen Einteilung in fremd/vertraut bestimmte Sehgewohnheiten zugrunde liegen, verbürgte Traditionen der Wahrnehmung¹¹⁷ – schließlich hat auch das menschliche Auge in kultureller Hinsicht eine Geschichte. Nicht unwesentlich ist deshalb auch die Frage nach dem Zusammenhang von Machtfragen und Sehsinn.¹¹⁸ Es kann sowohl von nationalen als auch von globalen Ikonen gesprochen werden: Schwellenmomente und Umbruchsituationen gebären Ikonen, die zwar ursprünglich in einem nationalen Kontext entstehen, aber durch die Globalisierung der Bildermärkte endgültig nationale Schranken hinter sich lassen und zu „global icons“ aufsteigen.¹¹⁹ Vor allem Lydia Haustein beschäftigt sich mit Fragen der globalen Ikonizität; wichtig sind die Auswirkungen auf identitäre Prozesse: „Ikonen erlangen über identifikatorische Prozesse und massenhafte Verbreitung einen tiefenkulturellen Einfluss und stellen einen elementaren Teil des zeitgenössischen Identifikationsprozesses dar.“¹²⁰

3.2. Schlagbild

Dieser von Aby Warburg geprägte Begriff zeichnet sich in der Konzeptualisierung durch seine Prägnanz und gesteigerte Emotionalität aus. Schlagbilder arbeiten mit Klischees und Stereotypen, sie tragen zur Komplexitätsreduktion bei. „Aufgrund seiner Funktion, zu überrumpeln, stellt das Schlagbild einen ‚Anschlag‘ auf das Bewusstsein der Betrachter dar.“¹²¹ Es handelt sich um rasch decodierbare und decodierte Bilder,¹²² die nachhaltig die kollektiven Vorstellungen von historischen Ereignissen mitprägen.¹²³

¹¹⁶ Vgl. Brink 1998: 234.

¹¹⁷ Vgl. Bernhardt et al. 2009: 13.

¹¹⁸ Vgl. Drechsel 2006: 41. Vgl. auch Berger 1996.

¹¹⁹ Im Verlauf dieser Diplomarbeit wird die Frage nach globalen Erinnerungsprozessen und visueller Globalisierung keine Rolle spielen, verbleibe ich doch aus ausgewiesenen Gründen im nationalen Rahmen. Dennoch muss zumindest erwähnt werden, dass Phänomene der kulturell übergreifenden Verwendung bestimmter Bilder v.a. hinsichtlich der Ausformierung eines europäischen Bildgedächtnisses des Holocaust beobachtbar sind (vgl. dazu Brink 1998). Hier wird die Frage eher sein, inwiefern „Ikonen der Vernichtung“ (nach Brink) ihren Weg in österreichische Geschichtsschulbücher gefunden haben.

¹²⁰ Haustein 2008: 262.

¹²¹ Paul 2009: 30.

¹²² Vgl. Bernhardt et al. 2009: 13.

¹²³ Vgl. Schulz 2009: 43.

Was die Unterschiede des theoretischen Konzepts des Schlagbilds, dessen Proponent v.a. Michael Diers ist, zum Konzept der Ikone sind, bleibt unklar. Für Diers ist der Begriff des Schlagbilds stärker politisch geprägt; dementsprechend geht er auch der Frage nach, welche Funktion Bilder in politischen Zusammenhängen erfüllen: Schlagbilder sind ubiquitär, ganz auf ihre Wirkung verlegt und zeichnen sich durch eine eindruckliche Darstellung aus.¹²⁴

Während durch die Verwendung des Konzepts der „Ikone“ vielleicht etwas stärker übersprachliche Phänomene unterstrichen werden und die Theorie des „Schlagbilds“ etwas stärker politisch punziert ist, betonen TheoretikerInnen beider „Lager“ die Wichtigkeit der Untersuchung der Funktionalität von Bildern (Brink, Diers). Da ich in weiterer Folge ohnehin auf das Zusammenspiel von Text und Bild zwecks Vereinheitlichung eines sinnvollen Narrativs und nicht auf das isolierte Eigenleben bestimmter Bilder fokussieren möchte, möchte ich sowohl von „geschichtsmächtigen Bildern“ oder Schlüsselbildern sprechen, und dort, wo es der Bekanntheitsgrad und das ästhetische Potenzial des Bilds erfordert und ich Gedankengänge erwähnter TheoretikerInnen aufgreife, auf deren Ausdrucksweise rekurren, da meines Erachtens nach beide Konzepte nutzbar gemacht werden können und sich nur marginal durch unterschiedliche Akzentsetzungen voneinander unterscheiden.

3.3. Fokus Fotografie¹²⁵

Wenn im Rahmen dieser Diplomarbeit von Ikonen, Schlagbildern, Schlüsselbildern etc. die Rede sein wird, so werden sich diese in den meisten Fällen im Medium der Fotografie manifestieren; dies nicht nur aufgrund der weiten Verbreitung dieser Bildform im 20. und 21. Jahrhundert, sondern auch deswegen, weil sie sich „wie kein anderes bildliches Medium zur privaten und kollektiven vergegenwärtigenden Erinnerung“ eignet.¹²⁶ Fotos, wie Christoph Hamman meint, sind „visuelle Stellvertreter des gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurses“.¹²⁷

Bei einer Fotografie handelt es sich prinzipiell um eine zweidimensionale Fläche, die von einem Fotoapparat und sich daran anschließenden technischen Prozeduren erzeugt wurde und eine Ähnlichkeit mit dem Abgebildeten aufweist.¹²⁸ Diese basale Definition einer Fotografie lässt die grundsätzlichen und wesentlichen Veränderungen der Sehgewohnheiten, welche

¹²⁴ Vgl. Diers 1997: 7.

¹²⁵ Vgl. v.a. Barthes 1985, Bourdieu 2006, Goldberg 2001, Jäger 2000, Sontag 1979.

¹²⁶ Schulz 2004: 202.

¹²⁷ Hamman 2006: 285.

¹²⁸ Vgl. Hamman 2007: 24.

diese induzierte, außen vor: Gerhard Paul spricht vom „fotografischen Blick“, ¹²⁹ dessen Durchsetzung nach der Vereinfachung der Produktion von Fotografien nach dem Ersten Weltkrieg beobachtet werden kann; dieser wurde Bestandteil der Alltagskultur. Fotografien führten ein neues Strukturprinzip des Sehens, sowie neue moralische Grundlagen dafür, was gesehen werden darf, ein; um es mit Susan Sontag auszudrücken: „In teaching us a new visual code, photographs alter and enlarge our notion of what is worth looking at and what we have a right to observe. They are a grammar and, even more importantly, an ethics of seeing.“ ¹³⁰

Fotos vermitteln scheinbar einen unmittelbaren Zugang zur Wirklichkeit, zur Realität und werden oftmals als objektive Zeugen in die Arena historischer Streitigkeiten eingeführt. Es erscheint, als ob sie „abgebildete Wirklichkeit materiell verkörpern“. ¹³¹ Es ist diese quasi magische Qualität der Fotografie, als Augenzeugin der Vergangenheit zu fungieren und dieses Abwesende auf einem materiellen Träger festzuhalten, es ist das „image sans code“, welches unwiderruflich das „ça-a-été“ festhält, um Barthes und seine in „La chambre claire“ festgehaltenen Ideen zur Natur der Fotografie zu paraphrasieren. Mir geht es nicht um die Bestimmung einer Fotografie als historisch korrektem Dokument, sondern um die Analyse der Wirkung derselben. Mit anderen Worten: Es geht nicht um die Frage, ob Capas Foto des „Falling Soldier“ gestellt und somit gefälscht ist (gefälscht insofern, als das Foto schließlich vorgibt, die Realität des in dem Moment sterbenden republikanischen Soldaten während der spanischen Guerra Civil festzuhalten), sondern um die Frage, in welchem Zusammenhang dieses Foto seine Wirkmächtigkeit erlangt. Nicht die Überprüfung einer Realität des Abgebildeten, sondern die Frage nach der Funktionalität und der Relevanz für die identitätsgebundenen Erinnerungskonstruktionen steht unter Berücksichtigung des ambivalenten Charakters der Fotografie im Zentrum.

¹²⁹ Paul 2009: 18.

¹³⁰ Sontag 1979: 3.

¹³¹ Bredekamp 2005: 19

II/2. Visualisierung des Holocaust im deutschen Bildgedächtnis¹³²

Auch hinsichtlich der Visualisierung des Holocaust kann von einem Bilderkanon gesprochen werden. Was zu einer bestimmten Zeit über die Vergangenheit sag- und zeigbar ist, ist ein Indikator für die gegenwärtige Beschaffenheit einer konkreten Gemeinschaft: Neben anderen Parametern bietet so auch der Bilderkanon einer Gemeinschaft, sowie die Beschreibung dessen Transformationen die Möglichkeit, Aussagen über das kollektive Gedächtnis und so über den jeweils wirkmächtigen Entwurf der Vergangenheit eines Gemeinwesens zu machen. Bilder lesen und verstehen heißt somit in diesem Zusammenhang ikonographische Figuren und Motive zu analysieren und deren Funktionalität zu erkennen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird selbstverständlich nicht nur der Holocaust-Bilderkanon von Interesse sein, sondern auch etwa Bilder des österreichischen BürgerInnenkriegs, der österreichischen Nachkriegszeit sowie des Zweiten Weltkriegs. Ich möchte hier aber nur anhand der Visualisierung des Holocaust im deutschen Bildgedächtnis exemplarisch skizzieren, wie eine konkrete Analyse der Funktionalität und der Motive der geschichtsmächtigen Bilder sowie selbstverständlich deren Veränderungen gestaltet sein muss, auch, weil durch die Vergleichsmöglichkeit des österreichischen mit dem deutschen Holocaust-Bildgedächtnis Erkenntnisse gewonnen und Erwartungshorizonte den österreichischen Shoah-Bilderkanon betreffend gewonnen werden können.

Sozio-politisch bedingte Ausverhandlungsprozesse bestimmen über das, was konstitutiver Teil eines (nationalen) Gedächtnisses ist. Wie ich oben aufgezeigt habe, sind auch die Bildangebote distinkten Selektionsmechanismen unterworfen – diese Feststellung gilt auch für die Visualisierung der Vernichtung des europäischen JüdInnentums. Die Bilder des nationalsozialistischen Massenmords sind „verdichtete, symbolisch aufgeladene und kulturell geprägte Normen“, wobei die „Visiographien der Verbrechen je nach nationalem Erinnerungsraum unterschiedlich“ sind;¹³³ die Verwendung von Bildern folgt bestimmten Strategien, sie bilden zusammen mit dem Text ein Narrativ, dessen Transformationen erinnerungskulturellen Umwälzungen geschuldet sind und das die Vorstellungswelt und das Geschichtsbewusstsein über Nationalsozialismus und Holocaust begrenzt und/oder eröffnet. Diese Strategien sind Thema meiner Diplomarbeit, wobei die österreichische Visiographie anhand von Geschichtsschulbüchern analysiert und auch Fragen der Behandlung der österreichischen Geschichte und des Zweiten Weltkriegs an sich diskutiert werden sollen (siehe ausführlich die Kapitel VI bis XII). Ich möchte mich dabei an den Werken Cornelia Brinks und Habbo Knoch orientieren und im Vorfeld meiner weiteren Untersuchung einen kurzen Überblick über das (west-)deutsche Bildgedächtnis bieten. Dies einerseits, um Überlegungen zum Bildgedächtnis einer „TäterInnengesellschaft“ anzustellen, und andererseits um – mangels einer umfassenden österreichischen Untersuchung – eine

¹³² Vgl. für dieses Kapitel Bredekamp 2004, Brink 1998, Knoch 2001, Kramer 2003, Paul 2008, Paul 2009.

¹³³ Vgl. Knoch 2001: 19.

Vergleichsmöglichkeit zu besitzen. Verweisen möchte ich hier auf Untersuchungen transnationaler geschichtsmächtiger Bilder, wie etwa auf das Projekt „Europäisches politisches Bildgedächtnis“¹³⁴ des Demokratiezentrum Wien. Ich bin nicht sicher, ob hinsichtlich der NS-Verbrechen von einem genuin europäischen Bildgedächtnis gesprochen werden kann, sind die nationalen Erinnerungskulturen trotz Prozessen der Transnationalisierung doch sehr unterschiedlich.¹³⁵ Insofern halte ich es für sinnvoller, speziell das (west-)deutsche Bildgedächtnis zu untersuchen, auch deshalb, weil dieses in gewissem Sinne anders beschaffen sein *muss*, liegt hier der erste Funktionswandel der Verbrechensvisiographie schon darin, dass sie von “visuellen Zustimmungsakten” zu “historischen Dokumenten” mutierten.¹³⁶

1. Phasen und Wendepunkte des deutschen Bildgedächtnisses

Sowohl Cornelia Brink als auch Habbo Knoch beschäftigen sich mit Funktionen von Fotografien und deren öffentlichem Gebrauch; gefragt wird nach ihrem Anteil an der symbolischen Ordnung des Erinnerns¹³⁷ und den spezifischen Diskursivierungsstrategien, durch welche ihnen in unterschiedlichen Kontexten eine Funktion zugewiesen wird.¹³⁸ Sowohl Brink als auch Knoch stellen in ihren Untersuchungen Thematisierungskonjunkturen bzw. Phasen und Wendepunkte des Umgangs mit Bildern über den Holocaust fest, bis hin zur Ausbildung eines im Sinne Knigges „negativen“ Bildgedächtnisses. Diese unterschiedlichen Phasen oder Funktionsperioden korrespondieren mit distinkten ikonographischen Figuren und Strukturen, welche sich durch wiederkehrende Bildelemente und Perspektiven auszeichnen. Festzuhalten gilt, dass die Fotografien, mit denen die NS-Verbrechen dokumentiert werden, kein abgeschlossenes Archiv bilden, dessen Inhalt und Struktur seit 1945 fixiert war; vielmehr bilden diese Fotos eine Art virtuelles Archiv. Damit sie in das gesellschaftliche Gedächtnis eingehen können, bedarf es – im Sinne der von Aleida Assmann gemachten Unterscheidung zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis – des forschenden und interessierten Zugriffs.¹³⁹ Diese Konjunkturen des Zugriffs und des Interesses korrespondieren mit soziopolitischen Veränderungen des besagten kollektiven Gedächtnisses; sie gilt es zu kontextualisieren.

¹³⁴ <http://www.demokratiezentrum.org/themen/europa/europaeisches-bildgedaechtnis.html>, Download am 24.7.2010.

¹³⁵ Vgl. z.B. Flacke 2004, Cornelißen, Holec, Pešek 2005, Lebow, Kansteiner, Fogu 2006, Knigge, Frei 2002.

¹³⁶ Paul 2008: 454.

¹³⁷ Vgl. Knoch 2001: 14.

¹³⁸ Vgl. Brink 1998.

¹³⁹ Vgl. Brink 2009: 335.

Folgt man Knoch in seiner Beschreibung der Wendepunkte des westdeutschen Bildgedächtnisses, so kann direkt nach Kriegsende von einem genuine Bildschock gesprochen werden. Die Verbrechensfotografien erfüllten den Zweck einer „optischen Entnazifizierung“ und sollten als „Propaganda der Wahrheit“ dienen – sie sind „Bilder vom Feind“. ¹⁴⁰ Die „re-education“ der Alliierten implizierte eine Konfrontation der Deutschen mit Bildern von NS-Verbrechen. Diese Phase der von außen erzwungenen, aber auch teilweise von innen heraus induzierten Beschäftigung mit Verbrechen sollte nicht lange dauern; nach einer „kurzen Phase der moralischen Dünnhäutigkeit“ ¹⁴¹ setzte schon kurz nach 1945 eine introspektive Betonung der eigenen, nationalen Leiden ein. Diese Phase sollte bis in die 1960er Jahre andauern und erst durch die verstärkte Aufmerksamkeit, die etwa dem Eichmann-Prozess 1961, dem Frankfurter Auschwitzprozess 1963 oder dem Ulmer Einsatzgruppen-Prozess 1958 zuteilwurde, unterbrochen und von einer Funktionsphase abgelöst werden, die Brink als „Bilder der Täter – Fotografien von Gericht“ ¹⁴² bezeichnet.

1.1. Die Leiden der Nation – Sinnfindung nach dem Bildschock

Nach dem Bildschock kam die visuelle Amnesie: ¹⁴³ Knoch weist auf eine erinnerungskulturelle Wende 1947/48 hin. Nunmehr sollten deutsche Kriegstote auch in das Gedenken mit eingeschlossen werden. Ähnlich wie im Falle Österreichs symbolisieren die visuellen Codes des Heimkehrers und der Trümmerfrauen die „Leiden der Nation“. ¹⁴⁴ Knoch beschreibt die Folgen einer sozialpolitischen und moralischen Gründungskrise, die aus Kriegsheimkehrern Ikonen und aus „gebrochenen Männern zivile Väter“ ¹⁴⁵ machen sollte. Der Krieg war zwar verloren, in seinen Grundfesten trotzdem sauber geblieben, so der Grundtenor, wodurch die Bilder von Kriegsheimkehrern die Möglichkeit boten, sowohl deutsches Kriegsleiden unter Ausblendung des Vernichtungskriegs und heroisches Ausharren auch als antikommunistische Selbstrechtfertigung auszudrücken. Diese Figur des Leidens, sinnbildlich gefangen zwischen dem Kessel von Stalingrad und sowjetischer Kriegsgefangenschaft, stellt sich als ein zentrales Element der Visiographie dar: ¹⁴⁶ Selbst hinsichtlich der Visualisierung des militärischen Widerstandes gegen das NS-Regime steht

¹⁴⁰ Brink 1998: 23ff. Vgl. für diese Evidenz- und Beweisfunktion von Fotos auch Delage 2006.

¹⁴¹ Sternberger zit. in Meier 2010: 54.

¹⁴² Brink 1998: 101.

¹⁴³ Vgl. Knoch 2003.

¹⁴⁴ Diese Jahre würden mit dem österreichischen Beispiel für die verstärkte Integration (ehemaliger) NationalsozialistInnen hinsichtlich der anstehenden Nationalratswahlen korrespondieren.

¹⁴⁵ Knoch 2001: 314.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.: 343.

die Figur des Leidensmenschen,¹⁴⁷ gekoppelt mit einer christlichen BÜßersymbolik oft im Vordergrund.¹⁴⁸ Kriegsheimkehrer und -versehrte stellten ein wiederkehrendes Motiv dar, welches durch photographische „Beweise“ der Unterdrückung der Deutschen begleitet wurde – eine visuelle Exkulpierung von außen und innen, eine „Entlastungsästhetik“¹⁴⁹ zum Aufzeigen der eigenen Unschuld. Während etwa Fotos der Jalta-Konferenz die Entscheidungshoheit der „ausländischen“ Mächte verdichten sollen, konzentrieren sich andere Fotografien auf die „großen Männer“ des Nationalsozialismus – ein weiteres Zeichen für die Ohnmacht der deutschen Bevölkerung: Schuld waren die „da oben“.¹⁵⁰

1.2. „Konkretisierung des Massenmordes“

Zwischen 1955 und 1965 kam es in der BRD zur Ausbildung eines Bildgedächtnisses, welches nicht nur die eigenen Leiden, sondern auch den Massenmord reflektierte, und das im Wesentlichen in Deutschland bis in die 1990er Jahre Bestand haben sollte. Cornelia Brink unterscheidet in dieser Periode zwei Funktionen von Fotos: einerseits die „Bilder der Opfer – Aufklärung durch Schrecken und Mitleid“¹⁵¹ und „Bilder zum Lernen“, ¹⁵² die vor allem in Gedenkstätten und Ausstellungen zum Tragen kommen. Für den Bereich der Schulbücher bedeutete dies ein Weggehen von Fotos, die speziell dem Charakter einer ereignisgeschichtlichen, stark kriegsgeschichtlich geprägten Historiographie Folge zu leisten hatten, hin zu einer stärken Visualisierung des Nationalsozialismus an sich, d.h. dass nun nicht nur der Holocaust, sondern auch Aspekte wie Freizeit und Alltag im Dritten Reich visualisiert wurden.¹⁵³

¹⁴⁷ Vgl. ebd.: 354.

¹⁴⁸ Generell darf die Wichtigkeit der christlichen Formensprache nicht außer Acht gelassen werden; sowohl was Figuren des nationalen, deutschen Widerstandes betrifft, als auch ikonographische Motive aus dem Bereich der Shoah-Bilder, welche etwa auf einzelne, ausgemergelte, im Tod zu Posen versteinerte Männerkörper fokussieren; Christoph Hamman verweist explizit auf die Bedeutung des ohnmächtigen männlichen Leichnams in der christlichen Ikonographie. Aber auch Fotos von Frauen als Opfer des NS-Terrors werden genderspezifischen Strategien folgend verwendet, um als Symbole der Unmenschlichkeit der Verbrechen zu fungieren. Eng orientiert man sich an kulturellen Vorstellungen über Frauen als die schwächeren Mitglieder der Gesellschaft, um die Grausamkeit des Nationalsozialismus bildlich auszudrücken (vgl. Zelizer 2001). (Auch Ziva Amishai-Maisels benennt die ikonographische Figur „mothers and children“ neben etwa dem Stacheldrahtzaun oder dem Kaminschlott als eines der „primary Holocaust icons“ (vgl. Amishai-Maisels 1993: 131–154).) Im Umkehrschluss gilt auch, dass aufgrund einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung, die Frau-Sein per se mit Menschlichkeit gleichsetzt(e), Frauen, die diese gender-spezifischen Rollenmuster durchbrechen, Aufsehen und Abscheu erwecken. Große mediale Beachtung in Ton und Bild wurde so etwa den SS-Aufseherinnen zu Teil, die auch in einem weitaus stärkeren Maße als männliche Täter dämonisiert und pathologisiert wurden (vgl. Mailänder Koslov 2007, v.a. 219).

¹⁴⁹ Hamman 2007: 133.

¹⁵⁰ Vgl. Hamman 2007.

¹⁵¹ Brink 1998: 143.

¹⁵² ebd.: 179.

¹⁵³ Vgl. Knoch 2001: 766.

1.3. „Gegenbildstrategie“ der 1990er Jahre

Ab den 1990er Jahren waren es vor allem Bilder aus der privaten Bilderwelt der Opfer und TäterInnen, welche zur Narrativierung der NS-Verbrechen verwendet wurden. Petra Mayerhofer spricht von einer „Gegenbildstrategie“:¹⁵⁴ Durch den Verweis auf das Leben der Opfer vor der Shoah, soll diesen posthum ihre Individualität wiedergegeben werden, während die Personalisierung der TäterInnen Fragen nach Schuld und Verantwortung zwischen Gesellschaft und Individuum reflektieren soll (vgl. besonders die Bilder der Ausstellung „Vernichtungskrieg der Wehrmacht“ oder den „Turm der Gesichter“ im US Holocaust Memorial Museum in Washington).¹⁵⁵ Dies lässt sich auch etwa bei der „Wendung aufs Subjekt“ die TäterInnen betreffend beobachten, wobei dies aber aus einem pädagogischen, historisch-forschenden Kampf gegen die „syntaktische Eigenart des fehlenden Subjekts“ resultiert.¹⁵⁶ Während der Fokus auf die Opfer diesen ihre individuelle Biographie und Geschichte zurückgeben soll, soll die biographische Beleuchtung der TäterInnenseite dem Nationalsozialismus in gewisser Weise die „Aura des Undurchdringlichen“ nehmen, um so ein kritisch-historisches Begreifen zu ermöglichen.

2. Ikonographische Figuren und zentrale Motive der Darstellung des Holocaust

Nachdem die großen Tendenzen der Visualisierung des Holocaust skizziert wurden, erfordert ein zweiter Analyseschritt die Untersuchung derjenigen ikonographischen Motive und Züge, die hinsichtlich der deutschen Visiographie der NS-Verbrechen beobachtet werden können: Wie kann die Bedeutung, welche ein Bild über den Holocaust transportieren soll, theoretisch und begrifflich gefasst werden? Wie kann die der Aufnahme eines Bildes in den gesellschaftlich anerkannten Bilderkanon zugrunde liegende Intention aus dem Bild selbst heraus analysiert werden, d.h. warum sind manche Bilder besser als andere geeignet, passende Narrativierungsangebote zu machen als andere – eine Frage die auf die „visuelle Prägnanz“ einzelner Bilder, auf die den Bildern selbst inhärenten Qualitäten verweist.¹⁵⁷ Darüber hinaus möchte hier zwei zentrale Motive und die mit ihnen verbundenen ikonographischen Figuren der Darstellung des Holocaust vorstellen: Es handelt sich dabei um das Motiv der Entortung und um das des Wechselspiels zwischen Entindividualisierung/Personalisierung.

¹⁵⁴ Mayerhofer 2009.

¹⁵⁵ Vgl. hierfür v.a. Eschebach 2007, Heyl, Schönhorn 2007, Hüppauf 1995, Loewy 1996, Mailänder Koslov 2007, Reifarth, Schmidt-Linsenhoff 1995.

¹⁵⁶ Jochum zit. in Heyl, Schönhorn 2007: 348.

¹⁵⁷ Paul 2009: 33.

2.1. Entortung

Trotz der unbestreitbaren Existenz von KZ auf deutschem Boden selbst, ist es nicht zufällig Auschwitz, das zum „Superzeichen“ der Welt der Konzentrationslager geworden ist. Dies ist einerseits auf die enorme Anzahl der Opfer zurückzuführen; nicht unwesentlich ist dies aber auch dem Faktor geschuldet, dass es sich bei Auschwitz um einen von Deutschland weit entfernten Ort handelt. Diese Entortung, in der Auschwitz als Code fungiert, welcher alle Leiden zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Orten subsumiert, muss im Zusammenhang mit dem Verschwinden der TäterInnen gefasst werden. Durch die „Abstraktion der Tatimagination vom konkreten Tatort“ wurden so „Geschehen und Handelnde [...] dissoziiert“.¹⁵⁸ Auschwitz mutierte zum „Superzeichen“, zum Baustein massenkompatibler Erzählung.¹⁵⁹ Auch Knoch weist auf diese Tendenzen zur Entkontextualisierung hin: „Das Bildgeflecht zu Auschwitz verdichtete nicht nur die Tat, indem es den Ort ausblendete oder ihn und die KZ-Ikonographie verallgemeinerte, es entkörperlichte auch zugleich die Tatgewalt.“¹⁶⁰ Auch ästhetische Strategien wie die Verwendung der Zentralperspektive (vgl. z.B. „Torhaus Auschwitz-Birkenau“ von Stanislaw Mucha) verwandeln reale Orte des Grauens in „ortlose Orte“.

Muchas Photographie vom Lagertor bedient eine Rezeptionshaltung, welche den Holocaust zwar zur Kenntnis nimmt, ihn aber exterritorialisiert und in einen Raum jenseits der topographischen Kartierung der zivilisierten Welt situiert. Das gänzlich andere, der Massenmord vollzieht sich unter Ausschluss der Öffentlichkeit, der Blick prallt an den Grenzen des Lagers ab, die zugleich die „Grenzen des Zeigbaren“ (Habbo Knoch) sind. Der Holocaust ist durch das Foto auf diese Art und Weise gleichzeitig gegenwärtig und abwesend.¹⁶¹

Durch die Auflösung der Differenz zwischen Bild und bildexternem Raum verweist die Zentralperspektive als symbolische Form auf eine systematische, totalitäre Erfassung, die Invariabilität und Notwendigkeit suggeriert.¹⁶² Die Zeichenkomplexe verselbstständigen sich und werden zu ikonischen „Superzeichen“.¹⁶³ Gleichzeitig verweist Muchas Bild „Torhaus Auschwitz“ auch auf ein anderes Motiv der Entortung: Die Zuggleise nach Auschwitz-Birkenau sind der Ausgangspunkt für weitere Motivketten von Zügen und Gleisen, die als alle Bildmedien durchziehende ikonographische Reihen gelten können.¹⁶⁴

¹⁵⁸ Knoch 2003: 106.

¹⁵⁹ Lorenz 2003: 274. Vgl. auch Levy, Sznajder 2001.

¹⁶⁰ Knoch 2003: 112.

¹⁶¹ Hamman 2009a: 687.

¹⁶² Vgl. hierfür Hamman 2007: 96–104, Hamman 2009a.

¹⁶³ Köppen 1997: 146.

¹⁶⁴ Vgl. Bredekamp 2004: 58. Vgl. auch für die Ikonographie und Geschichte der „Rampe“ in Auschwitz-Birkenau: Wrocklage 1998.

Der Zug, der seit den vor Optimismus strotzenden Bildern des italienischen Futurismus ein Emblem des zivilisatorischen Fortschritts gewesen war, endet auf dem Abstellgleis des Todes, und damit verkehrte sich eine Geschichte des Aufbruchs, die im Automobil und im Zug ihre maschinell glühenden Bildsymbole gefunden hatte, in einen Totentanz auf Rädern.¹⁶⁵

2.2. Anonymisierung und Personalisierung

Die Darstellung von zu Bergen aufgetürmten Leichen von Opfern aus Konzentrationslagern, ist zu einem häufig verwendeten Symbol der Vernichtung geworden; auch diese Bilder gehören zur Gattung der abstrakten Synonymbilder, die nicht die Tat, sondern deren „Resultat“ zeigen. Die zentrale Szene der Shoah impliziert das Bild nackter Menschen.¹⁶⁶ Brink verweist darauf, dass es auch diese Nacktheit ist, die der Entindividualisierung der Opfer Vorschub leistet, da diese Konglomerate nackter, geschundener Körper alle vertrauten Klassifikationen von männlich/weiblich, jung/alt, schön/hässlich und nicht zuletzt menschlich/tierisch durcheinander brächten.¹⁶⁷ „Die nackten, zerstörten Körper wurden zu anonymen, verallgemeinerbaren Ikonen. Visuell und imaginativ reihten sich die Körper der Überlebenden und der Toten zum eigentlichen authentischen Bild des Lagers.“¹⁶⁸ Dies stellt den Endpunkt einer totalen Anonymisierung der Opfer dar, die dadurch selbst im Nachhinein, auch in nicht-nationalsozialistischen Gesellschaften, ihrer Individualität beraubt werden.

Als Gegenstrategie zur Anonymisierung boten sich auch schon vor den 1990er Jahren einige Viten von Opfern zur besonderen Hervorhebung an. Auffallend ist, dass vor allem Identifikationsangebote mit bürgerlichen JüdInnen visuell verankert werden. Euthanasie, Verbrechen an sowjetischen Kriegsgefangenen und ZivilistInnen sowie an anderen nicht-jüdischen Opfergruppen, aber auch jüdische Opfer aus dem osteuropäischen Raum, bleiben bildlos. „Die emotionale Kodierung war an einzelne, wehrlose Personen gebunden, deren Auftreten und Verhalten mit visuellen Codes der bürgerlichen Integration von Gewalt vereinbar war.“¹⁶⁹ Dies trifft etwa auf Bilder von Anne Frank zu, die sowohl aufgrund ihrer Jugend, ihrer bürgerlichen Herkunft als auch aufgrund ihres Optimismus zu dem Symbol für das Leiden unter dem Nationalsozialismus schlechthin geworden ist. Knoch verweist auf die Wichtigkeit der Integrationsfigur Anne Frank, was den Aspekt der Vermittlung in den Schulen betrifft. In ihrer Eigenschaft als Erinnerungssikone, die divinisiert und aus dem

¹⁶⁵ Bredekamp 2004: 61.

¹⁶⁶ Vgl. Kramer 2003: 225.

¹⁶⁷ Vgl. Brink 2003: 62. Sven Kramer betont, dass dies neben der Entindividualisierung nicht zu einer „Sexualisierung der Shoah“ führen kann, sondern auch dazu, dass diese Bilder als abstoßend und widerwärtig wahrgenommen würden: „Hässlichkeit mobilisiert bis heute Widerwillen“ (Kramer 2003: 232).

¹⁶⁸ Knoch 2001: 792.

¹⁶⁹ Knoch 2003: 105.

Kontext gerissen für jugendlichen Optimismus in jeder Lebenslage steht, wird die Lebensgeschichte der aufgrund ihrer jüdischen Herkunft deportierten und im KZ umgekommenen Anne Frank von der Tat getrennt. Das „marienähnliche Erlösungssymbol“ bietet eine „Erlösungsperspektive“ an,¹⁷⁰ sowohl für die ermordeten JüdInnen, als auch für die Nachfahren der TäterInnengeneration.

2.3. Übergeordnete ikonographische Figuren

Diese Motive der Entortung und Entindividualisierung/Personalisierung können in teilweise sehr unterschiedlichen Bildern über den Holocaust ausgemacht werden. Habbo Knoch bietet ein Kategorisierungsmodell dieser Shoah-Bilder anhand der Einteilung über ihren „Verwendungszweck“ an. Er geht davon aus, dass unterschiedliche Sujets unterschiedliche Verwendungen von Shoah-Bildern erlauben, und spricht von drei Verwendungsmodalitäten mit denen Bilder korrespondieren können: Bilder mit hohem indexikalischen Wert (laut Knoch solche Bilder, die dezidiert einzelnen Sequenzen oder Aspekten der Verbrechen zugeordnet werden können, etwa Exekutionen), Bilder mit großen symbolischen Wert, welche freier einsetzbar sind (z.B. der Junge im Warschauer Ghetto aus dem „Stroop-Bericht“ des SS-Brigadeführers) und Bilder mit so hoher Streuung, dass ihre Deutung nur durch die Sagbarkeitsregeln begrenzt ist (z.B. oben bereits erwähntes Torhaus von Mucha). Quer dazu können laut Knoch nun einige übergreifende ikonographische Figuren beschrieben werden.¹⁷¹

2.3.1. Macht der Reihung¹⁷²

Darunter fasst Knoch alle diejenigen Bilder zusammen, die Menschen oder Dinge in geordneten Reihen oder Staffeln zeigen; dies aus einer Perspektive, die den machtvollen Blick auf die Unterworfenen unterstreichen soll. Darunter fallen Bilder der baulichen Anlagen der KZ selbst, sowie etwa Bilder der zum Appell angetretenen Häftlinge oder Menschenreihen bei Festnahmen, Deportationen, Exekutionen sowie in Stapeln geordnete

¹⁷⁰ Knoch 2001: 504.

¹⁷¹ Ich möchte hier v.a. auf die ikonographischen Figuren der „Macht der Reihung“ sowie der „unterlegenen Körper“ eingehen und dabei eine etwas andere Einteilung als Knoch sie skizziert vorschlagen. Ohnehin betont auch Knoch, dass die von ihm untersuchten ikonographischen Figuren des „sprechenden Blicks“ sowie der „Blicke der Macht“ tatsächlich mit den beiden zuerst genannten Figuren in enger Verbindung stehen. Knoch führt als weitere ikonographische Figuren die der „Zeichen der Tat“ an (das wären etwa Bilder des Boykotts jüdischer Geschäfte, der Krematoriumsöfen, der Leichenberge, etc.) und der „dramatischen Momente“ an. Während Knoch die Figur der „Zeichen der Macht“ leider nicht expliziert, sondern nur im Anhang zu seinem Werk „Die Tat als Bild“ einige Bilder um diese Überschrift herum gruppiert, verweist er darauf, dass die „dramatischen Momente“ eher die populäre Kriegsvisualisierung denn die Bebilderung der Verbrechen kennzeichnen würde, wodurch diese ikonographische Figur hier zu vernachlässigen ist (vgl. für die Konzeptualisierung der Knoch'schen Einteilung: ebd.: 929–947 sowie für konkrete Bildbeispiele den Anhang in ebd.: 950–961).

¹⁷² ebd.: 934f.

Leichen. Mit dieser ikonographischen Strategie der Reihung korrespondieren die „Blicke der Macht“, welche das Verhältnis von AufseherIn und KZ-Häftling eindeutig aufzeigen sollen. „Die Macht der Reihungen wird durch die Macht des reihenden Blicks, die Perspektiven im Bild und des Bildes, konstruiert.“¹⁷³ Bei diesen Holocaustbildern handelt es sich demnach um ästhetische Vorgaben des Nationalsozialismus selbst: Dieses Formideal hielt sich auch nach Kriegsende durch die Bilder, die der Nationalsozialismus hinterlassen hatte, hartnäckig. Überhaupt stellt die Visualisierung des Verhältnisses von Masse und „Führer“ eines der wichtigsten Topoi des Nationalsozialismus dar: die „formatisierte, disziplinierten“ Masse sticht als ikonographisches Argument für die Ergebenheit der Geführten heraus.¹⁷⁴

2.3.2. Bildmotiv der unterlegenen Körper¹⁷⁵

Als Zeichen einer gebrochenen Männlichkeit, sowie einer schutzlosen Weiblichkeit, sollten Bilder dieser Art nach Kriegsende Mitleid und Empathie bei den BetrachterInnen hervorbringen. Auch hier spielen die „Blicke der Macht“ eine wichtige Rolle bei der Visualisierung von Herrschaftsverhältnissen; Knoch spricht vom „sprechenden Blick der Verfolgten“, wobei die Darstellungsstrategie nicht nur auf KZ-Häftlinge beschränkt ist, sondern vielmehr dazu geeignet erscheint, auch die Leiden der deutschen Bevölkerung (Soldaten, Zivilistinnen) darzustellen. Diese Bilder können v.a. in Schulbüchern gefunden werden, vielleicht weil sie am Besten dazu geeignet erscheinen, „Leidenserfahrungen zu intensiven Ausdrucks- und Wahrnehmungsmomenten“¹⁷⁶ zu verdichten. Unterstrichen wird die visuelle Darstellung der unterlegenen Körper durch die „Gestik der machtlosen Hände“.

Im Folgenden muss nun schließlich untersucht werden, ob und wenn ja welche Bilder über den Holocaust in österreichischen Geschichtsschulbüchern gefunden werden können, und welche Funktionen (Entortung, Anonymisierung, Personalisierung) diese erfüllen. Selbstverständlich müssen auch alle sonstigen verwendeten Bilder hinsichtlich ihrer speziellen Funktion innerhalb eines bestimmten Diskursivierungszusammenhangs untersucht werden. Zuvor soll geklärt werden, welche Zäsuren der österreichischen Erinnerungskultur nach 1945 beobachtet werden können, welches die wichtigsten Mythen und Topoi hinsichtlich der Selbstbeschreibung der Vergangenheitsdeutung Nachkriegsösterreichs sind, und wie sich diese Transformationen historisch und politisch einordnen lassen.

¹⁷³ ebd.: 934.

¹⁷⁴ Brink 1998: 166f.

¹⁷⁵ Zweifellos orientiert sich Knoch hier an Warburgs Konzept der Pathosformeln, weist dies aber nicht aus.

¹⁷⁶ Knoch 2001: 937.

III. Österreichisches Gedächtnis¹⁷⁷

Im Sinne Benedict Andersons und seines Konzepts der „imagined community“ wird in weiterer Folge von einem nationalen österreichischen Gedächtnis die Rede sein. Wie dieses nach dem Zweiten Weltkrieg in Abgrenzung von Deutschland, und somit auch in Ablehnung der Involvierung in die vom Dritten Reich begangenen Verbrechen konstruiert wurde, soll hier skizziert werden. Dabei sollen die wichtigsten österreichischen Nachkriegsmythen angeführt und v.a. auch die Genese der „Opferthese“ historisch kontextualisiert und auf ihre Funktionalität hin befragt werden. Die beiden zentralen Gedächtnisorte und ihre visuellen Ikonen, „Staatsvertrag“ und „Heldenplatz“, fungieren als Klammer um die österreichische Geschichte des 20. Jahrhunderts; ihre Bilder dienen als Zentralschlüssel für das Eröffnen jeweils sehr unterschiedliche Wissensbestände und stecken die einander diametral entgegengesetzten Erinnerungen von „Opfer“ und „Täter“ ab.

Trotz der eminenten Bedeutung der Forschung hinsichtlich transnationaler Erinnerungsprozesse,¹⁷⁸ soll hier das nationalstaatlich gedachte österreichische Gedächtnis der Fokus sein. In diesem Sinne wird von Rekonstruktion der österreichischen Vergangenheit zwecks Sinnstiftung für die Gegenwart und Zukunft die Rede sein. Anknüpfen möchte ich hierbei an Benedict Andersons berühmter Definition von Nationen: „In an anthropological spirit, then, I propose the following definition of the nation: it is an imagined political community – an imagined as both inherently limited and sovereign.“¹⁷⁹ Ein als österreichisch etikettiertes Gedächtnis existiert nicht per se; es handelt sich um eine normative Sichtweise auf die Vergangenheit, wie sie von der staatlichen bzw. offiziellen Geschichtspolitik initiiert wird und durch auf Schaffung nationaler Identität ausgerichteten Institutionen wie Schule oder Erinnerungsmedien wie Schulbücher vermittelt werden soll. Was die Schaffung eines nationalen Zugehörigkeitsgefühls betrifft, kann die Bedeutung der Schule nicht oft genug betont werden: nationale Identität entsteht durch nationale Sozialisation;¹⁸⁰ ein Komplex von gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen wird internalisiert. Identifikation mit Sekundärgruppen muss systematisch erlernt werden – dies geschieht zuerst und v.a. durch die Schule. Erstmals in der Schule wird Kindern durch Abbildungen nationaler Embleme und Bilder die Einbindung in einen nationalen Rahmen bewusst gemacht,¹⁸¹ ihnen werden die wesentlichen nationalen Narrative und Mythen vermittelt. Mythen, im Sinne Jan Assmanns

¹⁷⁷ Für dieses Kapitel vgl. v.a. Appelt 1999, Bischof, Pelinka 1997, Botz, Sprengnagel 1994, Breuss, Liebhart, Pribersky 1995, Brix, Bruckmüller, Stekl 2004, Bruckmüller 1994, Bruckmüller 1996, Hammerstein 2008, Kannonier-Finster, Ziegler 1993, Leidinger, Moritz 2008, Loitfellner 2009, Mattl, Stuhlpfarrer 2000, Rathkolb 2005, Perz 2002, Suppanz 1998, Uhl 2004c, Wassermair, Wegan 2006.

¹⁷⁸ Vgl. hierfür z.B. Levy, Sznajder 2001, Kroh 2006, Csáky, Stachel 2003, Eckel, Moisel 2008, Buchinger, Gantet, Vogel 2009.

¹⁷⁹ Anderson 2002: 6.

¹⁸⁰ Vgl. de Cilia, Wodak 2009: 15. Vgl. für die Bedeutung der Schule auch Hobsbawm 1970, v.a. 91f.

¹⁸¹ Vgl. Bruckmüller 1994: 80.

kollektive, strukturierte Reden über die Vergangenheit, mit der sich Menschen über zentrale Momente ihrer Gemeinschaftsbildung verständigen,¹⁸² Topoi und Stereotype können als Vermittlungskategorien symbolischen Charakters in der Kommunikation in/über eine Gemeinschaft verstanden werden.¹⁸³ Diese gilt es zu erlernen.¹⁸⁴ Welche Mythen und vorgestellte Traditionslinien, welche im Sinne Eric Hobsbawms und Terence Rangers „invented traditions“¹⁸⁵ können prinzipiell die österreichische nationale Identität betreffend ausgemacht werden? Welche von ihnen werden wie in österreichischen Geschichtsschulbüchern dargestellt?

1. Mythen und Topoi Österreichs nach 1945¹⁸⁶

Das Geschichtsbewusstsein der ÖsterreicherInnen leuchtet nicht in die Tiefe der Zeit.¹⁸⁷ Die Epochen vor 1914 liegen weitgehend im Dunkeln. Nach 1945 kann eine weitaus geringere Rückwärtsgewandtheit für die historische Legitimierung, als etwa noch zu Zeiten der Monarchie oder der Zwischenkriegszeit festgestellt werden.¹⁸⁸ Vorstellungen von Österreich als Insel der Seligen, das von Ernst Bruckmüller konstatierte „Phäakenstereotyp“, bzw. die Berufung auf eine typisch österreichische Form der Gemütlichkeit als kollektiver Disposition:¹⁸⁹ Die Elemente der österreichischen Identität sind vom Impetus durchdrungen, Österreich als friedliches und politisch harmloses Land zu stilisieren.¹⁹⁰ Strategisch war es nach 1945 notwendig, ein neues Österreichbild zu entwerfen, fern von „Anschlussgelüsten“ oder Involvierungen in kriegerrische Auseinandersetzungen, die Stunde der „Selbstinfantilisierung Österreichs“ war gekommen. Der Terminus „Österreich“, der bis dahin ein politischer Kampfbegriff gegenüber deutschnationaler Intentionen war und es für das „Dritte Lager“ auch noch lange bleiben sollte, musste entpolitisiert werden, die „Absenz des Politischen“ wurde ein „integraler Bestandteil einer mythisierten österreichischen Identitätsbildung“. ¹⁹¹ Unter Berufung auf die lange Geschichte Österreichs als Kulturland

¹⁸² Vgl. Jan Assmann zit. in Liessmann 2004: 202.

¹⁸³ Vgl. Brix, Bruckmüller, Stekl 2004: 19.

¹⁸⁴ Nur nebenbei – aufgrund der Fülle der Fragen, die dieser Verweis aufwirft – sei erwähnt, dass selbstverständlich auch Kinder mit migrantischem Hintergrund (so wie es etwa die Autorin eines war) diese nationalen Mythen in österreichischen Schulen erlernen müssen. Nur als Anregung: vgl. Meseth 2002.

¹⁸⁵ Hobsbawm, Ranger 1996: 1.

¹⁸⁶ Wobei ich mich hier an Rathkolb 2005: 17–59 orientiere.

¹⁸⁷ Vgl. Bruckmüller 1994: 46.

¹⁸⁸ Vgl. Suppanz 1998: 245.

¹⁸⁹ Vgl. Melichar 2004: 271.

¹⁹⁰ Wie ich später aufzeigen möchte, muss selbstverständlich auch diese Bemerkung historisiert werden; Transformationen dieses Selbstbildes zeigen sich etwa eindrücklich in der Veränderung der Opferthese zur MittäterInnenthese, wie ich später aufzeigen werde.

¹⁹¹ Petschar, Schmied 1990: 38.

wurde die Vorstellung von den ÖsterreicherInnen als harmloses, friedliebendes, ländlich-konservatives Volk jenseits von Klassenunterschieden und -kämpfen geprägt.¹⁹²

Um dies zu erreichen, konnte die unmittelbare Vergangenheit nicht thematisiert werden, sondern diente als nur angedeutete Kontrastfolie zur Bestätigung des positiven Selbstbildes: Aus dem „zerrissenen hässlichen Entlein“ der Ersten ist ein „ruhiger konsensueller Schwan“ der Zweiten Republik geworden¹⁹³ – die Inszenierung der „Jupiterhistorie“ Österreichs¹⁹⁴ kann nur erfolgreich sein, wenn alte Konflikte nicht benannt werden. Deutlich sichtbar wird dies in der Metapher der „Wiedergeburt“ Österreichs nach 1945, wie man sie in österreichischen Schulbüchern beobachten kann. Das Semipräfix „wieder“ zeigt zwar eine vage Kontinuität mit einem „Vorher“ an, weist dieses aber nicht näher aus.¹⁹⁵ Tatsächlich kann der Verweis auf Österreich als „neugeborenes Kind“ auch als absolute Verweigerung der Vergangenheit gelesen werden, erscheint Österreich so als vergangenheitslos, rein und schutzbedürftig.¹⁹⁶ Nach dem Aufbrechen der Barriere des Schweigens über den Holocaust und die MittäterInnenschaft an diesem, kann dieses „kommunikative Beschweigen“ (Hermann Lübke) unter anderem bei der Art und Weise der Darstellung des österreichischen BürgerInnenkrieges, des „great Austrian taboo“ (Anton Pelinka) von 1934, beobachtet werden. Der viel zitierte „Geist der Lagerstraße“ nach 1945 erfüllte die Funktion, „Gräben der Zwischenkriegszeit um der gesellschaftlichen Stabilität willen“ zuzuschütten“,¹⁹⁷ Anton Pelinka spricht von einer „Verschlamung des Bürgerkriegs“.¹⁹⁸

Die Zweite Republik erschien(/erscheint) demnach als „windstiller, ruhig fließender Zeitraum“,¹⁹⁹ zur Stabilisierung des Selbstbildes wurden den BürgerInnen – unter Beachtung oben erwähnter Leerstellen und Lücken – positive Topoi mitgegeben. Es handelt sich dabei um kollektive Wahrnehmungen und Einstellungen, die selbstverständlich dem historischen Wandel unterworfen sind, dennoch aber eine starke Tendenz zur Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufzeigen und deswegen hier auch gerafft dargestellt werden sollen.

¹⁹² Vgl. Uhl 2004c: 484.

¹⁹³ Botz 1994: 79.

¹⁹⁴ Nach Isolde Charim, basierend auf Michel Foucault; darunter ist die Darstellung der Geschichte als Geschichte der Überwindung von Irrtümern durch die Herstellung eines Narrativs von Schuld und Sühne zu verstehen – die Vergangenheit wird von einer Erzählung schuldhafter Verstrickung und deren Scheitern in eine Siegeserzählung umgewandelt (vgl. Charim in Leitner 2007: 164).

¹⁹⁵ Vgl. de Cilia, Wodak 2009: 36.

¹⁹⁶ Vgl. ebd.: 38.

¹⁹⁷ Leidinger, Moritz 2008: 50.

¹⁹⁸ Pelinka 1997: 149.

¹⁹⁹ Botz, Müller in Pelinka 1996: 12.

1.1. Abgrenzung gegenüber Deutschland²⁰⁰

Die „neurotische Berührungsangst vor einer Gemeinsamkeit mit dem Deutschen“²⁰¹ nach 1945 entstand aus außenpolitischen Überlegungen den Alliierten gegenüber²⁰² und ersetzte die austrofaschistische Vorstellung von den ÖsterreicherInnen als den besseren Deutschen durch die Auffassung von ÖsterreicherInnen als der Antithese zu den Deutschen.²⁰³ Die österreichische Nation ist in dem Sinne ein Erziehungsprojekt.²⁰⁴ Dieses Österreichbewusstsein war auch eng mit einem betont katholisch gedachten Charakter des Landes verbunden; dies zeichnet sich neben der Abgrenzung zum protestantischen Deutschland auch aufgrund der Betonung des religiösen Charakters durch einen anti-sozialistischen Impetus aus (und verweist auf den Topos Antikommunismus).²⁰⁵

1.2. Neutralität

Aufgrund Österreichs geographisch neutralen Lage zwischen den zwei Blocksystemen des Kalten Krieges, konnte die Zweite Republik trotz ihrer politisch eindeutig westlichen Ausrichtung manchmal als Schauplatz für diplomatische Verhandlungen zwischen den Weltmächten fungieren. Laut Oliver Rathkolb ging dies Hand in Hand mit einer gewissen Selbstüberschätzung der internationalen Bedeutung und verweist aufgrund der westlichen Ausrichtung auf den Topos Antikommunismus.²⁰⁶ Tatsächlich werden Bilder von Wien als Kongressstadt in Schulbüchern im wahrsten Sinne des Wortes eine Rolle spielen. Die Neutralität, von Ernst Bruckmüller als „origo gentis“ bezeichnet, und die ihr impliziten Vorstellungen verweisen auf das angeblich friedliche Wesen Österreichs; die Neutralität erscheint als dem österreichischen Charakter inhärent. Nach dem Ende des Ost-West-Systemgegensatzes kann ein Bedeutungswandel festgestellt werden;²⁰⁷ rezente politische Debatten über den Sinn der Neutralität unterstreichen ihren Funktionsverlust heute.

1.3. Antikommunismus²⁰⁸

Der Antikommunismus trug wesentlich zur Konsensfähigkeit der beiden Großparteien SPÖ und ÖVP bei; so konnte um den angeblichen Putsch der KPÖ 1950²⁰⁹ die Vorstellungswelt

²⁰⁰ Vgl. besonders Rathkolb 2005: 35ff., auch Perz 2002.

²⁰¹ Mattl, Stuhlpfarrer 2002: 903.

²⁰² Vgl. Suppanz 1998: 6.

²⁰³ Vgl. Bischof, Pelinka 1997: 3. Vgl. hierfür auch die ausführliche Analyse der österreichischen Unabhängigkeitserklärung vom 27.4.1945 im Unterkapitel 1.5.1.

²⁰⁴ Vgl. Suppanz 1998: 21.

²⁰⁵ Vgl. ebd.: 77.

²⁰⁶ Vgl. Rathkolb 2005: 22.

²⁰⁷ Vgl. Liebhart, Pribersky 2004: 403.

²⁰⁸ Vgl. auch Bischof, Pelinka 1997: 5, Rathkolb 2005: 28.

einer Rettung der Demokratie durch vereinte Kräfte aufgebaut werden,²¹⁰ die Putsch-Metapher blieb „außen- und innenpolitisch, eine jederzeit ausspielbare Karte“.²¹¹ Diese antikommunistische Einstellung verweist sowohl auf das aus der NS-Zeit mitgenommene „Russen“-bild, als auch auf die Abgrenzung zu den slawischen Wurzeln Österreichs und der ÖsterreicherInnen an sich. Besagtes „Russen“-bild war schon vor 1938 in Österreich verwurzelt und verweist auf die Vorstellung von Österreich als Verteidigerin des Abendlandes (vgl. auch Gedächtnisort Heldenplatz weiter unten). Nach dem Zerfall der Reichsidee (des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation), wofür Preußen verantwortlich gemacht wurde, oblag es in der Vorstellungswelt der Donaumonarchie Österreich, das – wie auch immer definierte – „Abendland“ vor dem „ewigen Feind“, dem Osmanischen Reich, zu verteidigen (was gleichzeitig Hand in Hand geht mit der Vorstellung eines „ewigen Österreich“).²¹² Nach dem Zusammenbruch sowohl des Osmanischen Reichs, als auch der Doppelmonarchie, sollte die Sowjetunion den vakanten Platz der Feindin ausfüllen. Diese Vorstellungen hatten nach 1945 auch sehr konkrete Auswirkungen auf den Umgang mit der NS-Vergangenheit: Günter Bischof verweist darauf, dass der Kalte Krieg in Österreich schon 1946 mit der Wahlniederlage der KPÖ ausgebrochen war;²¹³ letztendlich geriet auch die Entnazifizierung in den Ost-West-Gegensatz.²¹⁴ Gleichzeitig bedeutete dies auch, dass der kommunistische Widerstand als unpatriotisch diskreditiert, und somit der Widerstand an sich lange desavouiert wurde, da es sich bei den KommunistInnen um die zahlenmäßig und prozentuell größte Gruppe des österreichischen Widerstandes gehandelt hatte²¹⁵ – Wolfgang Neugebauer quantifiziert den Widerstand kommunistischer Provenienz auf etwa 60, betrachtet man nur den politisch-organisierten Widerstand, sogar auf 75 Prozent.²¹⁶

1.4. Abgrenzung zu den slawischen Wurzeln²¹⁷

Der aus der HabsburgerInnenzeit übernommene Mitteleuropa-Begriff ist zu definieren als „fürsorgliche Obhut“ gegenüber den kleineren, slawischen Ländern aus dem Bereich der Monarchie²¹⁸ und sollte auch hinsichtlich der Diskussionen um die Schulbuch- und Lehrplangestaltung nach 1945 eine Rolle spielen. Schon während des Austrofaschismus war

²⁰⁹ Zur Interpretation der Streikwelle des Jahres 1950 vgl. Hanisch 2005a: 446.

²¹⁰ Vgl. Leidinger, Moritz 2008: 101.

²¹¹ Hanisch 2005a: 446.

²¹² Vgl. Suppanz 1998: 79.

²¹³ Vgl. Bischof in Leidinger, Moritz 2008: 197.

²¹⁴ Vgl. ebd.: 55.

²¹⁵ Vgl. Mattl, Stuhlpfarrer 2000: 902.

²¹⁶ Vgl. Neugebauer 2008: 68. Vgl. generell zum Stellenwert und zur Interpretation des kommunistischen Widerstands in Österreich ebd.: 66–103.

²¹⁷ Vgl. Rathkolb 2005: 35.

²¹⁸ Leidinger, Moritz 2008: 95.

eine „kulturmissionarische“ Aufgabe in Südosteuropa betont worden.²¹⁹ Folgt man Suppanz, kann das Nachleben dieser Idee einer „österreichischen Sendung“, die Vermittlung katholischer und deutscher Kultur nach 1945 in der Vorstellung von Österreich als Brücke nachverfolgt werden.²²⁰ Diese Idee von Österreich als Vermittlerin ist eng verbunden mit dem Mythos Neutralität. Tatsächlich schwankt Österreichs Positionierung zu Osteuropa erheblich zwischen Brücke und Bollwerk und ist gleichzeitig Ausdruck eines Überlegenheitsgefühls zu Südosteuropa und eines Minderwertigkeitsgefühls gegenüber dem Westen.²²¹

1.5. Opferthese: Österreich als erstes Opfer des Dritten Reichs

Die viel diskutierte „Opferthese“ (die Vorstellung, Österreich sei das erste Opfer der Aggressionen des Dritten Reiches gewesen, hätte durch den „Anschluss“ aufgehört zu existieren und wäre somit nicht für Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschland verantwortlich zu machen) stellt den ambivalentesten und zum Verständnis der österreichischen Erinnerungskultur nach 1945 wichtigsten Bestandteil dar. Lange Zeit stabil, seit 1986 und der so genannten Waldheim-Affäre starken Transformationsprozessen unterworfen, ist die Analyse der Veränderungen dieser Vorstellungen von Österreich als Opfer der Schlüssel zum Verständnis des österreichischen Geschichtsbildes hinsichtlich Zweitem Weltkrieg, Holocaust und der österreichischen Beteiligung daran. Aus diesen Gründen soll hier eine genauere Analyse dieses Mythos samt der Beschreibung der zwei wichtigsten, untrennbar mit ihm verbundenen Gedächtnisorte folgen. Es handelt sich dabei um die Gedächtnisorte „Heldenplatz“ und „Staatsvertrag“, die reduktionistisch als die zwei Pole der Erinnerungskonflikte gelten können. Wie ich später anhand der Untersuchung österreichischer Schulbücher aufzeigen möchte: Während der Staatsvertrag vereinfachend gesagt den Pol „Opfer“ verankert, kann der „Heldenplatz“ als der andere, antagonistische Pol „Mitverantwortung“ betrachtet werden. Zwischen diesen beiden Gemeinplätzen des österreichischen Gedächtnisses, die sich in ihren bildlichen Wiedergaben, den geschichtsmächtigen Bildern niederschlagen, spiegelt sich die Spannbreite des österreichischen Gedächtnisses bezüglich der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg, den Holocaust und an die Beteiligung daran wieder, wobei zu betonen ist, dass natürlich eine Vielzahl anderer sinn- und identitätsstiftender Bildikonen existieren, die gesondert betrachtet werden. Diese Bilder, sei es nun der Staatsvertrag oder Fotos vom Kraftwerksbau in Kaprun, besitzen ihre „nationale“ Wirkkraft nicht von alleine; durch die unterschiedliche situative und

²¹⁹ Suppanz 1998: 50.

²²⁰ Vgl. auch Bruckmüller 1994: 127ff.

²²¹ Vgl. Mattl, Stuhlpfarrer 2000: 902f.

kontextuelle Einbettung entsteht ein Bedeutungsgeflecht, welches beiden Gedächtnisorten einen bestimmten Platz und eine bestimmte Aussage zuweist. Die Funktionen, welche Heldenplatz und Staatsvertrag dabei erfüllen, soll anhand der Vermittlung von geschichtlichem Wissen an noch zu formende österreichische BürgerInnen/SchülerInnen analysiert werden. Der „Opfermythos“ ist das Grundnarrativ der österreichischen Nachkriegsgesellschaft;²²² dennoch kann mit Pelinka von einer „österreichischen Bewusstseinsspaltung“, einer Art „doppelter Realität“ gesprochen werden.²²³ Während die Opferthese fest verankert schien, schwankte das kommunikative Gedächtnis der BewohnerInnen lange Zeit zwischen den Polen „Opfer“ und „Pflichterfüllung“. Die Vorstellung, Opfer gewesen zu sein, wurde/(wird) durch eine Vielzahl gegenläufiger Diskursen gebrochen und stand/(steht) durchaus im krassen Gegensatz zum tatsächlichen Verhältnis der österreichischen Gesellschaft zum Nationalsozialismus.²²⁴

Vor allem Kriegserfahrungen in der Wehrmacht wurden lange Zeit unkritisch im intergenerationellen Familiengedächtnis²²⁵ tradiert: Schließlich musste dem Tod für Nazi-Deutschland nach 1945 ein Sinn gegeben werden was „wohl ebenso wichtig geworden [war] wie die Versorgung mit Brot und Kohle“.²²⁶ In diesem Sinne kann Waldheim und dessen Betonung der Pflichterfüllung als Soldat in der Wehrmacht weniger als Paradoxon, sondern als integraler Bestandteil der Erfolgsstory Österreichs interpretiert werden; einer Erfolgsstory, die, bei gleichzeitiger Betonung des Opferstatus, den Sinn des soldatischen Einsatzes für die Vernichtungsmaschinerie des Dritten Reiches nicht in Frage stellte.²²⁷ Anton Pelinka stellt diesen Tatbestand scharfsinnig dar: „Waldheim war der „Mister Austria“ – seiner Generation. Dass er das war, wurde zum Problem Österreichs.“²²⁸ Die Tatsache, dass das Waldheim'sche Erklärungsschema „Pflichterfüllung“ Ende der 1980er Jahre nicht mehr akzeptiert wurde, verweist auf Umwälzungen und generationelle Brüche in der österreichischen Erinnerungskultur und auf eine prinzipielle Neubewertung der Frage von Schuld und Verantwortung bezüglich Shoah und Zweitem Weltkrieg, die eine langsame Desavouierung

²²² Vgl. Bischof, Pelinka 1997: 4.

²²³ Pelinka zit. in Kannonier-Finster, Ziegler 1993: 38.

²²⁴ Vgl. Perz 2002: 171.

²²⁵ Vgl. generell für die Charakteristika der Tradierung von Kriegserfahrungen im europäischen Vergleich Welzer, Moller, Tschuggnall 2002, Welzer 2007.

²²⁶ Mattl, Stuhlfarrner 2000: 914.

²²⁷ Vgl. Botz 1994: 81.

²²⁸ Pelinka 2006: 164.

der Opferthese und eine Ersetzung/Ergänzung derselben durch eine „MittäterInnenthese“ einleiteten.²²⁹ Waldheim markierte eine vergangenheitspolitische Zäsur.²³⁰

1.5.1. Ursprung der Opferthese – Gründungstexte der Zweiten Republik

Grundsätzlich kann die Opferthese, ebenso wie die Abgrenzung gegenüber Deutschland, als außenpolitische Strategie gegenüber den Alliierten und als innenpolitische Taktik zur Pazifizierung der Gesellschaft gelesen werden.²³¹ Bezug nehmen konnte man dabei auf die Moskauer Deklaration aus 1943, in welcher die USA, Großbritannien und die Sowjetunion Österreich als erstes freies Land bezeichneten, welches der typischen Angriffspolitik des Dritten Reiches zum Opfer gefallen war und befreit werden sollte. Während an diesen Teil angeknüpft werden konnte, wurde der zweite Teil des Textes, in welchem Österreich an seine Verantwortung für die Teilnahme am Krieg an der Seite des Dritten Reiches erinnert und dazu aufgefordert wird, seinen Teil zur Befreiung beizutragen um nach Kriegsende daran gemessen zu werden, geflissentlich überlesen und nicht zitiert, wie ich später anhand von Geschichtsschulbüchern aufzeigen werde. Zudem gilt es die Missinterpretation dieser Deklaration festzuhalten: Sie wurde als politisch-intentionale Programmatik gelesen, als Nachkriegsversprechen und -planung, und nicht als das was sie eigentlich war, nämlich das „Resultat von Strategien der psychologischen Kriegsführung“²³² seitens der Alliierten, eine auch von den BefreierInnen in Zeiten des Kalten Kriegs akzeptierte Lesart, die aber letztlich „einen Fall von historischem Revisionismus aus Gründen des politischen Pragmatismus“ darstellt.²³³ Die österreichische Politik beschränkte sich auf die Betonung der „Opfer- und Nichtigkeitsklauseln“, verschwieg die „Verantwortungs- bzw. Mittäterklausel“ und

²²⁹ Vgl. Perz 2002: 177.

²³⁰ Vgl. Manoschek 2006a: 127. Frölich-Steffen verweist auf die These Friedrich Heers (geäußert in seinem Werk „Der Kampf um die österreichische Identität“), dass zwischen der österreichischen Identität und der außenpolitischen Entwicklung eine enge Verbindung bestehe. Heers Überlegungen werden vor ihr dahingehend gedeutet, als dass sie hinsichtlich der Entwicklung des kulturellen Gedächtnisses und der Identität der ÖsterreicherInnen nicht nur Waldheim als Zäsur begreift, sondern auch die Veränderungen des Jahres 1989, als auch die Bemühungen um den EU-Beitritt: „Mit der Waldheimaffäre verlor Österreich seine „historische Unschuld“, mit dem Fall des Eisernen Vorhangs seine bisherige Mittlerfunktion, und mit dem EU-Beitritt drohte auch die „immerwährende Neutralität“ des Landes ihre identitätsstiftende Bedeutung einzubüßen“ (Frölich-Steffen 2003: 3). Frölich-Steffens Meinung nach kann überhaupt erst allmählich nach dem EU-Beitritt von einer „Versöhnung von Austriaismus und Pangermanismus“ gesprochen werden (vgl. ebd.: 53). Tatsächlich ist nicht zu bestreiten, dass z.B. die europapolitischen Veränderungen eine Transformation des österreichischen Bewusstseins (welches hier nicht mein Thema ist, und aufgrund meiner methodischen Vorgangsweise auch kein Thema sein kann) induzierten. Dies ist etwa auch bei der Trias 1945 –1955 –1995 anlässlich des großen Jubeljahres 2005, in welchem auch versucht wurde den EU-Beitritt als zutiefst positives Ereignis zu verankern, eindeutig zu erkennen. Für die Entwicklungen des kulturellen Gedächtnisses die Sicht auf den Zweiten Weltkrieg betreffend ist aber definitiv 1986 das eigentlich einschneidende Ereignis.

²³¹ Vgl. z.B. Safrian 1994: 527.

²³² Keyserlingk 1997: 10.

²³³ ebd.: 28.

interpretierte die Moskauer Deklaration als „juristisches Dokument im Sinne einer nachträglichen Annullierung des Anschlusses und als Absichtserklärung für Österreich“.²³⁴ Dies führte schließlich auch dazu, dass die Moskauer Deklaration in weiterer Folge auch als Argument gegen die alliierte Besatzung nach 1945 angesehen werden: die Freiheit (lies: der Abzug der Alliierten) erscheint als „Bringschuld“ der Besatzungsmächte.²³⁵

Die in der Moskauer Deklaration angelegte Deutung von Österreich als Opfer und Täter wurde nach 1945 von Elementen der Mitverantwortung an Krieg und Völkermord bereinigt, wie z.B. schon am 27. April 1945 in der Unabhängigkeitserklärung Österreichs nach der Befreiung Wiens durch die sowjetische Armee. Hier kann als zentrale Metapher die der „Vergewaltigung“²³⁶ Österreichs durch die nationalsozialistische Aggressionspolitik ausgemacht werden; der Text, der die kulturellen Güter und den friedlichen Charakter der ÖsterreicherInnen betont, verankert dabei Vorstellungen und narrative Abbreviaturen, die noch lange nach 1945 Bestand haben sollten:

Angesichts der Tatsache, dass der Anschluss des Jahres 1938 [...] durch militärische Bedrohung von außen und den hochverräterischen Terror einer nazifaschistischen Minderheit eingeleitet, einer wehrlosen Staatsleitung abgelistet und abgepresst, endlich durch militärische kriegsmäßige Besetzung des Landes dem hilflos gewordenen Volke Österreichs aufgezwungen worden ist, [...] und endlich angesichts der Tatsache, dass die nationalsozialistische Reichsregierung [...] das macht- und willenlos gemachte Volk Österreichs in einen sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg geführt hat, den kein Österreicher jemals gewollt hat, jemals vorauszusehen oder gutzuheißen instand gesetzt war, zur Bekriegung von Völkern, gegen die kein wahrer Österreicher jemals Gefühle der Feindschaft oder des Hasses gehegt hat, [...wird...] die nachstehende Unabhängigkeitserklärung [erlassen].²³⁷

Die Opferthese erscheint als Vermengung verschiedener Ebenen von Argumenten politischer, juristischer und emotionaler Natur;²³⁸ sie erlaubte dabei die Externalisierung von Holocaust und Beteiligung an nationalsozialistischen Verbrechen aus der österreichischen Geschichte.²³⁹

²³⁴ Albrich 1997: 57.

²³⁵ Tatsächlich sollte durch die Festschreibung von 1955 als Jahr der endgültigen Befreiung ein Mythos strukturiert werden, in welchem NS-Zeit und Besatzung implizit gleichgesetzt wurden, wie es z.B. Leopold Figl anlässlich der Unterzeichnung des Staatsvertrags tat. Er sprach vom „siebzehn Jahre lang dauernden, dornenvollen Weg der Unfreiheit“ (Figl zit. in Jochum, Olbort 1998: 76). Diese implizite Gleichsetzung kann auch in einer Broschüre des Bundeskanzleramtes anlässlich des Jubeljahres 2005 gefunden werden:

“Rotweißrote Flaggen wehten von allen Amtsgebäuden in ganz Österreich und unzähligen privaten Häusern: Österreich ist wieder frei, nach sieben Jahren nationalsozialistischer Diktatur und zehn Jahren militärischer Besetzung durch amerikanische, französische und sowjetische Truppen“ (BKA, Bundespressedienst 2005: 9).

²³⁶ Bischof 2001: 308

²³⁷ Proklamation über die Selbstständigkeit Österreichs, 27. April 1945, St. G. Bl. 1/1945.

²³⁸ Vgl. Bischof 2001: 262.

²³⁹ Vgl. Perz 2002: 170.

1.5.2. Neucodierung der Opferthese nach 1947

Die, während der Enthüllung des Denkmals der Roten Armee von Leopold Figl, dem späteren Kanzler, gehaltene Rede, folgte dem Duktus der Unabhängigkeitserklärung:

Sieben Jahre schmachete das österreichische Volk unter dem Hitlerbarbarismus.
Sieben Jahre wurde das österreichische Volk unterjocht und unterdrückt, kein freies Wort der Meinung, kein Bekenntnis zu einer Idee war möglich, brutaler Terror und Gewalt zwangen die Menschen zu blindem Gehorsam.²⁴⁰

Hier gilt es aber, die Opferthese zu historisieren; diese politisch erlaubte Äußerung kurz nach Kriegsende kann der kurzen, antifaschistischen Phase der Opferthese zugeordnet werden.

Während später die Bildikone des brennenden Stephansdoms auf die Leiden der österreichischen ZivilistInnen verweisen sollte und damit den Weg für die katholisch konnotierte Variante des Opferstatus ebnete, zeugen die unmittelbar nach 1945 errichteten Denkmäler v. a. der Stadt Wien, sowie Publikationen wie etwa das „Rot-Weiß-Rot-Buch“ (1946) oder Ausstellungen wie „Niemals vergessen“ (1946) davon, dass zwar das Opfersein der ÖsterreicherInnen bezeugt werden sollte, dies aber damit verknüpft war, dass man den Opferstatus über den Widerstand und damit den Antifaschismus legitimierte.

Ab 1947 kann nun aber im Zusammenhang mit der im gleichen Jahre für so genannte Minderbelastete ausgesprochene Amnestie, sowie dem beginnende Buhlen um Stimmen (ehemaliger) NationalsozialistInnen hinsichtlich der Nationalratswahlen 1949, eine völlige Neuinterpretation des Opferstatus beobachtet werden. Ein Spagat zwischen zwei konträren Positionen musste gemacht werden: Auf der einen Seite, die aufgrund des noch ausstehenden Staatsvertrags notwendige Stilisierung als harmlose Nation, der Gewalt angetan wurde, und auf der anderen Seite, ein Handschlag mit großen Teilen der Bevölkerung, die nicht das Gefühl hatten, dass ihnen Gewalt angetan worden war, sondern dass sie deswegen Opfer waren, weil nun zu hart mit ihren (ehemaligen) Ideen ins Gericht gegangen wurde, oder weil sie in einem okkupierten Land leben mussten²⁴¹ – der Erfolg der Opferthese lag nicht zuletzt auch in ihrer „semantischen Vieldeutigkeit“.²⁴² Diese nach innen gerichtete Variante des Opfermythos, erfüllte wie die Betonung des Opferseins nach außen, eine wichtige Funktion – die des Zusammenhalts der Gesellschaft; Opfer waren letztendlich auch diejenigen „IdealistInnen“, welche durch den Nationalsozialismus verführt und letztendlich betrogen worden waren. So gesehen waren alle Opfer – gleichsam ob es sich um verfolgte JüdInnen, ehemalige WiderstandskämpferInnen oder NationalsozialistInnen handelte. Ernst Hanisch

²⁴⁰ Figl zit. in Uhl 2004c: 481.

²⁴¹ Vgl. hierzu Grubers Diktum der „Befreierokkupation“ (zit. nach Bischof 2001: 317).

²⁴² Uhl 2006b: 308.

diskutiert diese Akzentverschiebungen im Standardwerk „Der lange Schatten des Staates“ unter seinem bekannten Diktum vom „langen Schweigen der 1950er Jahre“:

Jener Prozess, der bereits 1938 begann, als die Juden, die wirklichen Opfer der NS-Herrschaft, zuerst dehumanisiert und dann derealisiert wurden, dieser Prozess setzte sich nach 1945 fort; an ihre Stelle rückten die Österreicher selbst und gegen Ende der 1940er Jahre paradoxerweise die Nationalsozialisten als Opfer: als Opfer der Entnazifizierung. Dann begann das lange Schweigen der 1950er Jahre, das erst Mitte der 1980er Jahre mit der Waldheim-Affäre aufbrach.²⁴³

Die Akzentsetzung auf die Reintegration ehemaliger Nazis geht mit der Herabwürdigung des linken antifaschistischen Widerstandes einher – der Antikommunismus hatte den Antifaschismus als Legitimationsgrundlage der Zweiten Republik abgelöst (vgl. Mythos Antikommunismus).²⁴⁴ Der österreichische Widerstand erfüllte nur noch nach außen hin gerichtete strategische Funktionen: „Der österreichische Widerstand wurde angezweifelt, bagatellisiert oder geleugnet. Nur wenn es darum ging, sich außenpolitische Vorteile zu verschaffen, etwa bei feierlichen Anlässen, wurde der Widerstand verbal hochgehalten.“²⁴⁵

1.5.2.1. Visuelle Opferikonen des nationalen Leidens

Das Ende des antifaschistischen Konsens der Nachkriegsparteien bedeutet auch die visuelle Verdrängung der KZ-Häftlinge durch die „wahren Opfer“ – die Figur des „Heimkehrers“ aus sowjetischer Gefangenschaft und dessen Wiederaufnahme durch die Heimat ist ein fest verankertes Motiv; dies kann als das visuelle Emblem für die Neucodierung der Opferthese gelten. Während die Frage, warum diese Männer in Kriegsgefangenschaft geraten waren nicht reflektiert wurde, wurde hinsichtlich der Rückkehr von aufgrund ihrer jüdischen Herkunft Vertriebenen kein besonderes Aufsehen gemacht. Viktor Matejkas „kälteste Füße seines Lebens“,²⁴⁶ die er sich nach eigener Aussage bei der Forcierung der Heimholung der Vertriebenen holte, zeugen von der Kräftekonstellation der damaligen Zeit. Dadurch, dass die österreichischen Soldaten „gleichberechtigt“ in die Wehrmacht aufgenommen worden war, fiel es vielen Soldaten und deren Angehörigen schwer, die Befreiung durch die Alliierten und die Beendung des Zweiten Weltkriegs als Sieg interpretieren zu können.²⁴⁷ Günther Sandner und Walter Manoschek weisen in ihrem Artikel „Der Krieger als Opfer“ darauf hin, dass die

²⁴³ Hanisch 2005a: 421.

²⁴⁴ Vgl. Appelt 1999.

²⁴⁵ Neugebauer 2008: 239.

²⁴⁶ Matejka zit. in Embacher 1995: 114.

²⁴⁷ Diese Ambivalenzen lassen sich auch Jahrzehnte nachher in sprachlichen Unsicherheiten aufspüren. So kann etwa im Begleitband zur Ausstellung „Österreich ist frei!“ Der österreichische Staatsvertrag 1955“ auf Schloss Schallaburg 2005 unter Verweis auf die Wende von Stalingrad 1943 gelesen werden: „Für Österreich, die damalige „Ostmark“, begann gleichzeitig ein Leidensweg [...]“ (Schneider 2005: 39).

Viktimisierung der ehemaligen Wehrmachtssoldaten eine „logische Konsequenz aus der staatspolitischen Opferthese“ ist.²⁴⁸ Die Folgen dieser Sicht auf die Vergangenheit hatte auch sehr reale, pekuniäre Folgen für die jüdischen Opfer des NS-Systems: Vergleicht man etwa das Kriegsofferfürsorgegesetz, das mit 1.1.1950 in Kraft trat, mit dem Opferfürsorgegesetz aus dem Jahre 1945, so gestalten sich die Entschädigungszahlungen für die rassistisch verfolgten Opfer eher als „freiwillige, mildtätige Fürsorgeleistung“²⁴⁹ denn als genuiner Ausdruck des Willens zur Wiedergutmachung auch in finanzieller Sicht. Thomas Albrich hat dies als das Prinzip der „ausgleichenden Gerechtigkeit“ der 1950er Jahre bezeichnet, ein Mechanismus, bei welchem „jede Initiative zugunsten der Opfer [...] von einer zugunsten der ehemaligen Nazis“ begleitet wurde.²⁵⁰

An dieser Stelle muss, obwohl hier der chronologischen Schilderung vorgegriffen wird, darauf hingewiesen werden, dass diese für „Österreich typische Nivellierung beziehungsweise Vermischung von NS-Opfern mit den ‚Opfern‘ des Krieges“²⁵¹ in gesetzlicher Hinsicht seinen Höhepunkt tatsächlich erst 2005 erreichen sollte.²⁵² Die 2005 verabschiedete Novelle des Opferfürsorgegesetzes sah zwar eine erstmalige Entschädigung für homosexuelle NS-Opfer und jene, die laut NS-Kriterien als „asozial“ galten vor, verband dies aber mit einer Einmalzahlung für so genannte „Trümmerfrauen“ (zur Nachkriegsikone „Trümmerfrau“ siehe auch weiter unten) und mit einer Erhöhung der Kriegsgefangenenentschädigung. Eva Blimlinger diskutiert diese strategische „Nivellierung und/oder Gleichsetzung von Opfergruppen“ aus der Logik der Opferthese heraus:

Wenn die Republik Österreich sich selbst, also als Staat, als 1. Opfer des Nationalsozialismus sieht, so musste konsequenterweise dieser Opfermythos Schritt für Schritt personalisiert und die österreichische Gesellschaft gruppenweise viktimisiert werden, es durfte keine Täter, keine Mittäter, keine Schuldigen geben.²⁵³

Die Bilder besagter „Trümmerfrauen“ fungierten hinsichtlich der Bebilderung der „eigenen“ Leiden als weibliche Pendants zu den Fotos der heimkehrenden Soldaten: Weibliche Erfahrungen wurden so in der Nachkriegszeit nationalisiert²⁵⁴ (vgl., bzw. kontrastiere damit das Bild der heroischen Arbeiterfigur). Dass undifferenziert zu Sühnstrafen verurteilte

²⁴⁸ Vgl. Sandner, Manoschek 2003: 110.

²⁴⁹ ebd.: 113.

²⁵⁰ Albrich 1997: 70. Vgl. für das Thema „Wiedergutmachung“ ganz besonders Bailer-Galanda 1993, auch überblicksmäßig Bailer-Galanda 2000.

²⁵¹ Sandner, Manoschek 2003: 114.

²⁵² Vgl. Blimlinger 2006: 145.

²⁵³ ebd.: 146.

²⁵⁴ Vgl. Bandhauer-Schöffmann, Hornung 2006.

Nationalsozialistinnen und politisch unbescholtene Frauen, welche Aufräumarbeiten in der Nachkriegszeit leisteten, zu Repräsentantinnen des Wiederaufbaus stilisiert wurden, bleibt unreflektiert. Diese Instrumentalisierung des Leidens erfüllte die Funktion der Abwehr der TäterInnenenerinnerung²⁵⁵ und verweist auf die lebensweltliche Realität in Österreich während des Krieges: Als vollständig in das Dritte Reich integriertes Land, fiel es in Österreich schwer, die Gründe für die oft als positiv bezeichneten Aspekte des Nationalsozialismus als das anzusehen, worauf sie letztendlich zurückzuführen sind: auf einen aggressiven Angriffskrieg und eine damit zusammenhängende Ausbeutung von Zwangs- und FremdarbeiterInnen, eine dafür hochgefahrenen Rüstungsindustrie, eine Arierisierung „jüdischen“ Vermögens und die Ermordung von Millionen JüdInnen.

Die Folge dieses Geschichtsbildes war eine Externalisierung (der negativen Aspekte) des Nationalsozialismus, wie sie sie etwa Görlich und Romanik in ihrem Standardwerk zur österreichischen Geschichte auf den Punkt brachten: „Der Zweite Weltkrieg gehört zur Weltgeschichte, nicht aber zur eigentlich österreichischen Überlieferung. Er war kein österreichischer Krieg; Österreich hat als *Staat* an ihm nicht teilgenommen“²⁵⁶ – genauso sollten österreichische Geschichteschulbücher nach 1945 lange Zeit verfahren.

1.5.3. Neuinterpretationen der österreichischen Geschichte in den 1960er Jahren

Die schrittweise Transformation der Opferthese zu einem Eingeständnis der MittäterInnenschaft, bekam zwar erst durch die Causa Waldheim einen entscheidenden Anstoß, die Anfänge des Umdenkens können aber in die 1960er Jahre zurückverfolgt werden. Heidemarie Uhl benennt wichtige Faktoren, welche den Wandel des österreichischen Gedächtnisses beeinflussten: die Politisierung der studentischen Jugend, die Entstehung eines kritischen Journalismus, sowie die Festigung des Österreichbewusstseins, wobei allein schon die Möglichkeit der Festlegung des 26. Oktobers als Nationalfeiertag eine wichtige Rolle spielte und mit heute teilweise unverständlichen Diskussionen über die Existenz einer „Nation Österreich“ verbunden war.²⁵⁷ So wurde 1965 erstmals der 26.10. als Nationalfeiertag und nicht mehr als „Tag der Fahne“ begangen;²⁵⁸ dennoch blieb dieser Konsens v.a. beim „Dritten

²⁵⁵ Vgl. ebd.: 81.

²⁵⁶ Görlich, Romanik 1970: 551.

²⁵⁷ Vgl. Uhl 2004c: 490.

²⁵⁸ Vgl. für die Diskussionen rund um die Implementierung eines Nationsfeiertags: Spann 1997, wobei dieser Feiertag im Bewusstsein der ÖsterreicherInnen eng mit der „Legende vom Abzug des letzten fremden Soldaten“ verbunden ist (Macho 2002: 57).

Lager“ nicht unhinterfragt, wie man dies etwa anhand Jörg Haiders Aussagen bezüglich der österreichischen Nation als „ideologische Missgeburt“ erkennen kann.²⁵⁹

Vor allem das Begräbnis des während einer Demonstration gegen Taras Borodajkewycz (Professor an der Wiener Hochschule für Welthandel, heute WU, welcher durch antisemitische Aussagen aufgefallen war) getöteten kommunistischen Widerstandskämpfers Ernst Kirchweger, geriet zum Staatsakt, dessen Inszenierung Ausdruck für den veränderten Umgang mit der NS-Zeit war. Der Akt galt als Manifestation einer Protestgesellschaft gegen den faschistischen Ungeist.²⁶⁰ Im Laufe der Zeit konnten auch vor der Causa Waldheim Elemente eines Umdenkens festgestellt werden; so hatte der damalige Bundeskanzler Sinowatz anlässlich einer Befreiungsfeier in Mauthausen von einer „gewissen Mitverantwortung“ an Verbrechen gesprochen.²⁶¹ Ebenso in die 1960er Jahre fällt die „Affäre Göbhart“: Franz Göbhart, Direktor einer LehrerInnenbildungsanstalt in Graz, hatte 1964 die Einladung zu einer Filmvorführung des „Deutschen Kulturwerkes europäischen Geistes“ mit der Begründung, deutsch-nationale Umtriebe hätten im Schulwesen nichts verloren, abgelehnt, woraufhin er von der FPÖ verklagt wurde. Gleichzeitig wurde ein Vortrag mit dem vielsagenden Titel „Sind wir Österreicher Deutsche“ von deutsch-nationalen Gruppierungen geplant, woraufhin es aufgrund von Protesten zur Absage des Vortrags kam – ein eindeutig als Bekenntnis zur österreichischen Identität zu wertendes Vorgehen der Zivilgesellschaft, gleichzeitig ein Zeichen gegen den Deutschnationalismus.²⁶²

Trotzdem wurde schon durch die Debatte um den FPÖ-Vorsitzenden Friedrich Peter die Brüchigkeit des neu angekommen antifaschistischen Grundkonsens sichtbar: Simon Wiesenthals Enttarnung Peters als Mitglied der 1. SS-Infanteriebrigade, die unter direktem Befehl Himmlers stand, welche an Kriegsverbrechen im Hinterland der Ostfront beteiligt war, folgte eine uneingeschränkte Rückendeckung für Peter seitens Bruno Kreisky und eine Diffamierungskampagne gegen Wiesenthal. Allerdings formierte sich wiederum 1983 gegen die Ernennung Peters als drittem Nationalratspräsidenten ein gewisser Widerstand.

1.5.4. Der Fall Waldheim und die Erosion/Neucodierung der Opferthese

Bei der Waldheimaffäre stand der Einsatz hunderttausender österreichischer Soldaten in der Wehrmacht und die Involvierung österreichischer Offiziere – und einfacher Soldaten – in die

²⁵⁹ Vgl. Heinz Wassermanns Analysen in: Wassermann 2000: 231–279.

²⁶⁰ Vgl. Leidinger, Moritz 2008: 60.

²⁶¹ Sinowatz zit. in Leitner 2007: 86.

²⁶² Vgl. Frölich-Steffen 2003: 71.

Verbrechen des nationalsozialistischen Angriffskriegs zur Debatte, ein bis dahin strikt tabuisiertes Thema. Schon die erwähnte Figur des „Heimkehrers“ war ein weitgehend entpolitisiertes Symbol des Leides der österreichischen Bevölkerung gewesen; durch Waldheim entflammte eine Debatte darüber, inwieweit der Kriegseinsatz der auf der Seite des Deutschen Reiches kämpfenden Soldaten eine Pflichterfüllung war. Diese Problematik kann durch Waldheims viel zitierte Aussage, „Ich habe im Krieg nichts anderes getan als Hunderttausende andere Österreicher, nämlich meine Pflicht als Soldat,“²⁶³ beschrieben werden. Die Bedeutung der Waldheim-Affäre liegt v.a. in den Auswirkungen auf das „Bedenkjahr“ 1988, in welchem dem 50. Jahrestag des „Anschlusses“ gedacht wurde und welches als Ereignisfall der politischen Aufklärung fungierte, ja aufgrund von 1986, einem Jahr zu welchem es in Antithese stand, fungieren musste.²⁶⁴ Aber auch der Frischenschlager-Reder-Handschatz des Jahres 1985, der Druck, dem Ausland eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit präsentieren zu müssen sowie die neuartige Rolle der Medien als Geschichtsproduzenten und Schnittstelle zwischen Wissenschaft und RezipientInnen führte dazu, dass die „Auseinandersetzung mit der Vergangenheit [...] zur Frage der Haltung, der Identität“ wurde und einen öffentlichen Charakter, weg von den Stammtischen, erhielt.²⁶⁵ Die Auswirkungen der Erosion der Opferthese können als Überführung in eine Art „Mitverantwortungsthese“ bezeichnet werden, welche zu einer selbstkritischen Betrachtung des österreichischen Geschichtskonstrukts führte. Am 8. Juli 1991 brachte Bundeskanzler Vranitzky diese Transformationen des Geschichtsbildes vor dem Nationalrat auf folgende Formel: man bekenne „die Mitverantwortung für das Leid, das zwar nicht Österreich als Staat, wohl aber Bürger dieses Landes über andere Menschen und Völker gebracht haben“.²⁶⁶ Bertrand Perz konstatiert eine, seit den 1980er Jahren vorherrschende, „Kultur des Einräumens der Schuld“ und stellt fest, dass das Schuldbekenntnis dabei abstrakt bleibt.²⁶⁷ Auch wenn Bundespräsident Klestil 1994 vor der Knesset ausführt, dass ÖsterreicherInnen auch TäterInnen waren – „manche der ärgsten Schergen der NS-Diktatur“²⁶⁸ – wird die staatsrechtliche Argumentation der Nichtexistenz Österreichs aufrechterhalten. Schließlich fasst Wolfgang Schüssels, damals Bundeskanzler, umstrittenes Diktum, den Stand der Dinge recht gut zusammen: Während die TäterInnenschaft Einzelner, ja Vieler nicht geleugnet wird, wird diese strikt vom Staat selbst getrennt: „Ich werde nie zulassen, dass man Österreich nicht

²⁶³ Waldheim zit. in Neues Österreich 1986: Einband.

²⁶⁴ Vgl. Uhl 1992: v.a. 22.

²⁶⁵ ebd.: v.a. 440.

²⁶⁶ Vranitzky zit. nach Botz, Sprengnagel 1994: 575.

²⁶⁷ Perz 2002: 180.

²⁶⁸ Klestil zit. nach Der Standard 1994: 27.

als Opfer sieht. Das Land war in seiner Identität das erste Opfer der Nazis. Aber ich will nicht den Eindruck erwecken, dass wir die individuelle Schuld der vielen Täter in irgendeiner Weise minimieren oder wegredden wollen.“²⁶⁹ Aber, und um nochmals Schüssel in seiner Funktion als Kanzler zu zitieren: Während es aufgrund der erinnerungskulturellen Verschiebungen im 21. Jahrhundert nicht mehr politisch opportun ist, die MittäterInnenenschaft vieler ÖsterreicherInnen zu leugnen, so bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass die Opferthese gänzlich ad acta gelegt werden muss. So kann Schüssel im vom Bundeskanzleramt 2005 herausgegeben „Lesebuch zum Jubiläumsjahr“ sehr wohl unterstreichen, dass die Wahrheit diejenige ist, „dass der Durchschnittsösterreicher der Katastrophenjahre in eine fremde Uniform gezwängt und in blutige Schlachten kommandiert überlebte“.²⁷⁰

Trotz aller geäußelter Kritik kann festgehalten werden, dass die Transformationen des österreichischen Gedächtnisses, welche durch die Geschehnisse der Affäre Waldheim und der kommenden Entwicklungen induziert wurden, dazu führten, sich kritischer mit der Geschichte des Zweiten Weltkriegs und der Involvierung von ÖsterreicherInnen an den Verbrechen des Nationalsozialismus zu beschäftigen.²⁷¹ Der Nationalsozialismus wurde im 21. Jahrhundert definitiv zum „normativen Bezugspunkt“ der österreichischen Geschichte, der „Zivilisationsbruch Auschwitz“ weitläufig als solcher erkannt. Natürlich gibt es aber trotzdem auch dissidente Meinungen dazu; der Unterschied scheint im Vergleich zur unmittelbaren Nachkriegszeit darin zu bestehen, dass es vor allem Meinungen sind, welche keine klare Abgrenzung zum Dritten Reich implizieren, welche auf Kritik und Ablehnung stoßen – auch wenn, den Nationalsozialismus verharmlosende Ansichten – bis auf ein gewisses Maß von Unmut – auch auf Ebene der Bundespolitik auf keinerlei größere Sanktionen stoßen. Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass die „Mitverantwortungsthese“ im offiziellen Österreich mehrheitsfähig geworden ist, was auch mit der stärkeren Beschäftigung bisweilen vergessener österreichischer Gedächtnisorte wie dem „Heldenplatz“ Hand in Hand geht. Auch im Falle Österreichs kann ein Übergang von einer patriotischen Erinnerung zu einem Völkermordgedächtnis konstatiert werden.²⁷² Die Einsicht, dass der Holocaust die österreichische Geschichte in ein Davor und ein Danach teilt, heißt jedoch nicht unbedingt, dass alle Ambivalenzen aufgelöst werden – wie aufgezeigt, ist die Opferthese noch lange

²⁶⁹ Schüssel zit. nach Botz 2006: 79.

²⁷⁰ Schüssel zit. nach Pollak 2006: 355.

²⁷¹ Für rezente Entwicklungen der österreichischen Gedächtnislandschaft – zumindest bis etwa 2002 – vgl. Stuhlpfarrer 2005 sowie für bis inkl. 2005 Wassermair, Wegan 2006.

²⁷² Vgl. François 2004: 19. Auch Barkans Konzept der „Guilt of Nations“ kann mit Abstrichen – wie ich sie oben ausgeführt habe – angewandt werden. Dieser spricht von einer neuen „self-reflexivity“ von Nationen, wobei sein Konzept stark an Knigges Idee des „negativen Gedächtnisses“ erinnert (Barkan 2000).

nicht außer Dienst gestellt. So kann das Ende des Zweiten Weltkriegs gefeiert und dennoch der Beginn der tatsächlichen Freiheit auf 1955 datiert werden.²⁷³

2. Österreichische Gedächtnisorte des 20. Jahrhunderts

Während der Staatsvertrag als ikonische Darstellung des Opferstatus Österreichs funktionalisiert wird, kann der Heldenplatz als Gegenbild dazu, als Sinnbild der TäterInnenschaft gelesen werden. Allein schon der Name „Staatsvertrag“ verdeckte historische Hintergründe, womit ein Ende hinter „17 Jahre der Unfreiheit“ gesetzt wurde und somit auch die Besatzungszeit der NS-Zeit gleichgestellt wurde. Der Staatsvertrag steht exemplarisch für die Idee des Opfers und für den ersten Teil der Moskauer Deklaration, während der Heldenplatz die Erinnerung an die Beteiligung am Nationalsozialismus und damit auch an seinen Verbrechen. Heldenplatz und Staatsvertrag müssen als Klammer um die österreichische Geschichte, und deren untrennbare Verbindung als unerlässliche Perspektive für die Analyse der österreichischen Erinnerungskultur nach 1945 gedacht werden.

2.1. Gedächtnisort „Staatsvertrag“

Nicht ohne Grund wird der Staatsvertrag als audio-visueller Gedächtnisort bezeichnet, ist es doch die Austria Wochenschau 44/55 (Beitrag 1) Sonderausgabe,²⁷⁴ welche die Bilder von der Unterzeichnung des Staatsvertrags verbreiten und zu einem sinnhaften Narrativ verdichten sollte. Die Inszenierung ist die eines nach „langem Ringen“ gewonnenen Kampfes um den Staatsvertrag; die Vertreter der vier Signatarmächte erreichen, begleitet von fröhlicher Musik den Flughafen Wien, Symbol des geglückten Wiederaufbaus. Die „historische Stunde“ ist gekommen: Das Belvedere öffnet unter triumphaler Musik (Beethovens „Fidelio“) die Tore – der Staatsvertrag wird nicht nur als Epochenwende für Österreich interpretiert, sondern als Beginn neuer Beziehungen zwischen Ost und West (vgl. Österreich als Brücke). In die Überblendung von Marmorsaal zu Balkon sind Figls Worte „Österreich ist frei!“ zu hören, so dass sie mit der Präsentation auf dem Balkon verbunden erscheinen.

²⁷³ Das österreichische Geschichtsbild bleibt ambivalent, es ist gleichzeitig von der Opferthese geprägt, und aber auch den österreichischen und europäischen erinnerungskulturellen Transformationen unterworfen; dies wird auch, um nochmals auf die Entschädigungszahlungen von 2005 hinzuweisen, in finanzieller Hinsicht deutlich: „Die seit Beginn der 2. Republik betriebene Amalgamierung der Opfer fand also auch im Gedenkjahr 2005 ihre Fortsetzung. Bombenopfer, Kriegsversehrte, Kriegsgefangene, Trümmerfrauen, ebenso wie Widerstandskämpfer finden Platz im großen österreichischen Opferkollektiv. Neu ist immerhin, dass sich seit dem Gedenkjahr 2005 auch Wehrmachtsdeserteure und Wehrdienstverweigerer dazu zählen dürfen“ (Manoschek 2006b: 344).

²⁷⁴ <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/videos/zum-staatsvertrag-videos.html?index=332>, Download am 26.11.2009.

2.1.1. Funktionen des Staatsvertrags

Was den „zentralen Gedächtnisort“²⁷⁵ Staatsvertrag angeht, so bietet sich 1955 auch wegen der inhärenten Ambivalenz als Fixpunkt im österreichischen Gedächtnis an. Es können sowohl Staatsvertrag, Erklärung der immerwährenden Neutralität und damit Hand in Hand gehende „Erfolgsgeschichte“ Österreichs, sowie der endgültige Abzug der Alliierten, v. a. der sowjetischen BesatzerInnen, hineingelesen werden. Allein schon der Terminus „Staatsvertrag“ verweist dabei implizit auf die Verbindung zum Opfermythos, wurde 1955 doch ein Staats- und nicht ein Friedensvertrag, wie man ihn gemeinhin einem besiegten Feind aufoktroziert, geschlossen.²⁷⁶ Die Funktion, welche der Staatsvertrag erfüllte, kann als die „Überschreibung des kontroversiell beurteilten Jahres 1945 durch den konsensbestimmten historischen Bezugspunkt 1955“²⁷⁷ qualifiziert werden. Bundeskanzler, Balkon und Belvedere haben sich fest ins Bildgedächtnis der ÖsterreicherInnen eingebrannt, Figl und der Staatsvertrag wurden zu überzeitlichen Ikonen, die Emotionen und Informationen ausdrücken können und das Österreichbewusstsein Vieler geschaffen und mobilisiert haben,²⁷⁸ der Staatsvertrag war mit einer erstaunlich starken „sozialen Energie“ (Stephen Greenblatt) angereichert worden.²⁷⁹

Der 15.5.1955 wurde so, laut Heidemarie Uhl, zur „Pathosformel“ Österreichs, zum sinnstiftenden Bild überhaupt. Tatsächlich ist das Bild der Balkonszene aufgrund der vielfachen Reproduktion mittlerweile untrennbar als Symbol mit dem politischen Ereignis selbst verbunden und fungiert als Signifikant und gleichzeitig auch als Erzeuger von Identität.²⁸⁰ Um mit Gerald Stourzh zu sprechen stellt die Bildikone der Staatsvertragsunterzeichnung die Antithese nicht zur vorangehenden NS-Herrschaft dar, sondern zur Besatzungszeit. Während die Chiffre Belvedere als Code für die Souveränität gelesen werden muss, so ist der Gegenpol dazu der Schwarzenbergplatz, der Sitz des Alliierten Rates, Symbol der Besatzung. Die dritte bildmächtige Chiffre in diesem Zusammenhang – der Heldenplatz samt ebenso geschichtsträchtigem Balkon – spielt keine identitätsstiftende Rolle und ist dem Vergessen geweiht, bezeichnenderweise nicht einmal als

²⁷⁵ Uhl 2005a.

²⁷⁶ Vgl. Leisch 2005: 29.

²⁷⁷ Uhl 2005b: 21.

²⁷⁸ Wobei tatsächlich auch schon die Staatsvertragsverhandlungen mythisiert und überhöht wurden; die angeblich „typisch österreichische“ Art der Verhandlungen verweist wiederum auf das weiter oben konstatierte „Phäakenstereotyp“ (vgl. Breuss, Liebhart, Pribersky 1995: 309).

²⁷⁹ Greenblatt zit. in Wegan 2004: 172.

²⁸⁰ Vgl. Breuss, Liebhart, Pribersky 1995: 17.

Antithese zur neu gewonnen österreichischen Freiheit.²⁸¹ Kein Zufall ist es wohl, dass die Inszenierung der Staatsvertragsunterzeichnung am Balkon des Belvedere stattfand. „Die Inszenierung der Balkonszene und die Wahl des Belvedere für die Vertragsunterzeichnung richtete sich offenkundig auch darauf aus, die Bilder des ‚Anschluss‘-Jubels am Heldenplatz zu überschreiben, die auch nach 1945 noch präsent waren.“²⁸²

2.2. Gedächtnisort „Heldenplatz“

Der Hinweis darauf, dass durch die Bilder der Staatsvertragsunterzeichnung Erinnerungen an den „Anschluss“-Jubel überschrieben werden mussten, verweist auf den heute ebenso wichtigen österreichischen Gedächtnisort „Heldenplatz“, der als Symbol der „MittäterInnenschaft“ gefasst werden kann und nach den erinnerungskulturellen Transformationen nach 1986 auch sehr eindeutig diese Funktion in unterschiedlichen Kontexten, eben auch im Erinnerungsmedium Schulbuch, erfüllte.

Die Fotografie der Hitler-Rede am Heldenplatz am 15.3.1938 vereint zwei wichtige kompositorische Elemente des Bildes, sowie des Ereignisses an sich: Adolf Hitler als Redner und die große, undifferenzierte Masse seiner AnhängerInnen. Selbst im Rahmen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus sind es auch heute noch fast ausschließlich Propagandabilder der NationalsozialistInnen selbst, die zur Erklärung geschichtlicher Vorgänge verwendet werden. Prinzipiell muss auch bei den „Jubel“-Aufnahmen des Heldenplatz’ explizit darauf hingewiesen werden, dass diese Fotos zum Zweck der Stütze der nationalsozialistischen Machtergreifung in Österreich gestreut und benutzt wurden. Natürlich kann Hans Petschar nur zugestimmt werden, wenn er die konsequente und möglichst vollständige Dokumentation aller photographischen Quellen zum „Anschluss“ fordert, um auch darstellen zu können, was er – unter anderem – auch war: ein durchaus brüchiges und ambivalentes „Medienereignis“.²⁸³ Dennoch: Genauso wenig, wie es bei der Analyse der Bilder des Staatsvertrags darum gehen kann, dem Bild seine Historizität mit Verweis auf den – nicht zu leugnenden – Propagandacharakter abzusprechen, sollen Heldenplatzbilder ebenso wenig als verlässliche Dokumente bezüglich der Anzahl der AnhängerInnen des Nationalsozialismus in Österreich gelten. Vielmehr muss untersucht werden, welchen Stellenwert und welche Bedeutung die Ikone „Heldenplatz“ im Laufe der

²⁸¹ Vgl. Breuss, Liebhart, Pribersky 1995: 312.

²⁸² Uhl 2004b: 76.

²⁸³ Petschar 2008: 69.

Zeit hinsichtlich der Konstruktion und Repräsentation von österreichischer Vergangenheit hat(te). Der Heldenplatz fungiert dabei als Container unterschiedlicher Erinnerungsschichten.

Der ursprünglich als Weihstätte imperialen habsburgischen Selbstbewusstseins konzipierte Heldenplatz steht im „kollektiven Bewusstsein“ der Österreicher seither als mehr oder weniger eindeutig zuordenbares Symbol für den Anschluss Österreichs an Hitlerdeutschland im März 1938, oder, präziser formuliert, für die Zustimmung eines breiten Teils der Bevölkerung zu diesem Akt in Form einer, die Grenze zum Hysterisch-Pathologischen zum Teil überschreitender „Huldigung“ an den neuen Herrscher.²⁸⁴

Peter Stachel führt weiter aus, dass vieles darauf hindeutet, dass heute der Heldenplatz der „österreichische Gedächtnisort schlechthin ist – der Hauptplatz der Republik Österreich und der neueren österreichischen Geschichte“,²⁸⁵ der „österreichische Gedächtnisort par excellence“.²⁸⁶ Der Heldenplatz ist zwar fundamental von einem bestimmten Ereignis besetzt, trägt aber das Potential in sich, als Klammer um einen sehr viel längeren Zeitraum zu dienen, als „Gedächtnisspeicher für alle Facetten der österreichischen Identität“ und als „Symbol der Auseinandersetzung um Erinnerung“²⁸⁷ schlechthin; unterschiedliche Sedimentschichten von Konflikten um Vergangenheitsdeutungen können im Sinne einer historisch-politischen Gedächtnistheorie ausgemacht werden. Die Megalomanie und der fragmentarische Charakter des Platzes sind eine Einladung für einen ständigen Prozess der Re-Codierung von Bedeutung, auch wenn diese bald durch den „Anschluss“-Jubel überdeckt werden sollten.

2.2.1. Monarchisch-katholische und austrofaschistische Konnotationen

So ist der Heldenplatz doch auch das Symbol der österreichischen Monarchie. Nach deren Untergang wich das Rote Wien auf die Ringstraße aus; bald darauf sollte diese überhaupt weichen und der Heldenplatz nunmehr von den erstarkenden ExponentInnen des Austrofaschismus besetzt werden, wie etwa bei der großen „Türkenbefreiungsfeier“ (gemeint ist der Sieg über das Wien belagernde Osmanische Reich von 1683) im Jahre 1933. So wie die Monarchie im Katholizismus einen Pfeiler der Macht gefunden hatte und der Heldenplatz etwa 1912 der Schauplatz des XXIII. Internationalen Eucharistischen Weltkongresses war, so verwies man auch 1933 auf Österreich als Bollwerk des Abendlandes im Abwehrkampf gegen den heidnischen Osten (vgl. Mythos Antikommunismus), wobei „die Sowjets“ die neuen OsmanInnen waren. „Dem deutschen Volk schirmen die Grenze wir/als deutscheste

²⁸⁴ Stachel 2002: 19f.

²⁸⁵ ebd.: 113.

²⁸⁶ Liessmann 2005: 39

²⁸⁷ ebd.: 46.

Ostmark,²⁸⁸ besang man 1934 die Einweihung des Burgtors als Heldentor. Dies verweist gleichzeitig auf die als deutsch gedachte Nation österreichischer Ausprägung. Die Trauerfeier für den ermordeten Engelbert Dollfuß im gleichen Jahr erhielt eine deutsch-katholische und gleichzeitig anti-nationalsozialistische Note; als Märtyrer für Österreich den Kreuzestod Christi gestorben, gellte als Abschluss der Trauerfeier ein „Heil Österreich“ über den Platz, welchem aber nur vier Jahre später ein „Heil Hitler“ folgen sollte.²⁸⁹

2.2.2. Neucodierungen und multiple Erinnerungsschichten

Trotz Versuchen der Neu-Codierung, wie etwa dem Abhalten von Großkundgebung des Internationalen Jugendtreffens der Sozialistischen Arbeiterjugend (1929), eine Massenversammlung der Arbeiter-Olympiade (1931) oder die Übertragung des Fußball-Länderspiels England gegen Österreich (1932) am Heldenplatz, blieb der Platz militärisch geprägt und für Masseninszenierungen totalitärer Art bestens geeignet. „Denn die imperiale, militärische, autoritäre, katholische Kodierung des Raumes verweigerte sich fast durchgehend liberal-demokratischen Repräsentationen.“²⁹⁰ Nach dem Krieg und nach der Einrichtung des „Weihraums für die Opfer im Kampf um Österreichs Freiheit“ im linken Flügelbau des Burgtors 1965 war das Konglomerat konkurrierender Erinnerungsschichten perfekt:

Alle Widersprüche und Konflikte der österreichischen Geschichte wurden an diesem einen Ort begraben und gleichzeitig an sie erinnert: die habsburgisch-gesamtdeutsche Tradition (Leipzig)/ die österreichisch-militärische Heldenverehrung/ die Erinnerung an die Toten beider Weltkriege/ das „austrofaschistische“ und das nationalsozialistische Erbe/ die Kennzeichnung der österreichischen Opferrolle. Selten wird man ein Denkmal finden, wo so viele Widersprüche gleichzeitig aufbewahrt werden.²⁹¹

Über allem schwebt der militärische Charakter des Platzes. Nicht zufällig wurde auch deswegen 1955 um einen Neuanfang, eine Konvertierung und Bestätigung des friedfertigen Österreichs zu symbolisieren, zur Inszenierung der Staatsvertrags-Unterzeichnung das nicht-militärisch konnotierte Belvedere gewählt. Willibald Sauerländer verweist auf ein bestimmtes Arsenal militärischer Zeremonien und Bilder, aus welchem politische HerrscherInnen zwecks Machtinszenierung auch heute noch schöpfen. Dabei wird auf ein bestimmtes Bildrepertoire Rekurs genommen, welches stark vom Inszenierungszeremoniell des alten Rom geprägt ist. Zentral ist hierbei das Motiv des „Triumph Cäsars“. Wenn Sauerländer etwa bei US-Präsident

²⁸⁸ Dombrowski zit. in Hanisch 1998.

²⁸⁹ Vgl. ebd.

²⁹⁰ ebd.

²⁹¹ ebd.

Bushs „Mission-Accomplished“-Rede anlässlich der scheinbaren Beendigung des Irak-Kriegs die Wiederkehr des Cäsarischen „veni, vidi, vici“ konstatiert, so trifft diese Feststellung in einem noch größeren Ausmaß auf die Bilder von Adolf Hitlers Einzug in Wien am Heldenplatz am 15. März 1938 zu. Diese Bilder appellieren „an archaische Residuen in der Fantasie der zu Zuschauern degradierten Bürger“, sie münden „in einem Gefühl von Stärke und Triumph, gottgewolltem Siegesrausch und nicht mehr hinterfragbarem Patriotismus“.²⁹²

Auch das Merkmal der Menschenmasse muss angeführt werden: Der kleinste gemeinsame Nenner aller Veranstaltungen, die auf dem Heldenplatz stattfanden – wobei hier auch das Lichtermeer gegen AusländerInnenfeindlichkeit von 1993 einzuschließen wäre – ist der Massenaspekt, die Verwandlung von Individuen in eine organische, von einer gewissen Idee zusammengeführte Masse; hinsichtlich dieser Aufzählung hebt sich allerdings der Nationalsozialismus durch die absolute Unverzichtbarkeit der „Führerperspektive“ ab.²⁹³ So sollten, verstärkt durch die schon im Platz selbst angelegten Charaktermerkmale, Fotografien der Hitlerrede 1938 im Laufe der Zeit unterschiedliche Funktionen erfüllen: Das Bild mutierte vom „visuellen Zustimmungsdokument“ während der NS-Zeit nach einer Phase des „Beschweigens“ seiner Existenz später, aufgrund der durch die Waldheim-Affäre induzierten Transformationen des österreichischen Gedächtnisses, zu einer ambivalenten Ikone der MittäterInnenschaft, deren Bedeutung zwar oft relativiert, ihr kritisch-reflexives Potenzial aber nicht geleugnet werden kann; gleichzeitig wurden auch alle anderen Codierungsmöglichkeiten überschrieben und die Gedächtnisspuren vereinheitlicht.

Die Bildikonen von „Heldenplatz“ und „Staatsvertrag“ tragen demnach das Potenzial in sich, verschiedene, einander diametral entgegengesetzte Erinnerungsschichten zu wecken. Eine der Fragen hinsichtlich der noch zu erfolgenden Schulbuchanalyse muss deshalb sein, welche Gedächtnisinhalte – stets in Verbindung mit der Untersuchung des Gesamtnarrativs – durch die Bilder des „Heldenplatz“ und des „Staatsvertrag“ evoziert werden.

²⁹² Sauerländer 2005: 419f.

²⁹³ Petschar, Schmid 1990: 49. Nicht zuletzt ist der Heldenplatz der Ort des Jubels, eines Jubels der an Identitätsbildung nationaler Art gebunden ist. Im Februar 1972 erlebte Österreich zwei Wochen nationaler Empörung, da der Schifahrer Karl Schranz vom Internationalen Olympischen Komitee von den Olympischen Spielen in Sapporo ausgeschlossen wurde. Der Bereich des Sports sollte seine nationsbildende Kraft entfalten können: Etwa 10.000 AnhängerInnen erwarteten Schranz' Ansprache am 8.2.1972 am Heldenplatz. „Die Analogie zum Empfang von Hitler im März 1938 wurde schon damals gesehen. Selbst Michael Jeanée meinte jetzt zu verstehen, was es mit dem Heurigenzitat von Qualtinger auf sich habe und nicht wenige Regierungsmitglieder zogen diese Parallele. Am 15. März 1938 standen allerdings mehr Menschen am Heldenplatz, ca. 250.000 sollen es gewesen sein“ (Tantner 1995).

IV. Vermittlung von kollektiv verbindlichem Wissen durch Schulbücher

Die Frage danach, wie die Bilder der Gedächtnisorte „Heldenplatz“ und „Staatsvertrag“ in österreichischen Schulbüchern funktionell eingesetzt werden, schlägt die Brücke zwischen Überlegungen hinsichtlich der österreichischen Gedächtnislandschaft, der Erinnerungsleistung von Bildern und der Analyse des Erinnerungsmediums Schulbuchs in politischer, historischer und medialer Hinsicht.

Im folgendem Kapitel möchte ich zuerst einen Überblick über den nationalen Charakter schulischer Bildung geben, das Medium Schulbuch als Faktor und Produkt nationaler, gesellschaftlicher Prozesse skizzieren und die für die Ausbildung eines Österreichbewusstseins formativen Prozesse in der österreichischen Bildungspolitik kurz nach 1945 beschreiben. Abschließend soll der bisherige Forschungsstand Schulbuchanalysen österreichische Geschichtsschulbücher betreffend aufgezeigt werden. Nachdem das Gedächtnis einer Gemeinschaft theoretisch gefasst, der Bilderkanon einer Gesellschaft als ein Parameter der Horizontbildung desselben analysiert und konkret das österreichische Nachkriegsgedächtnis im Fokus der Untersuchung stand, beschreibt dieses Kapitel das Dispositiv der nationalen Vermittlung von kollektiv verbindlichem Wissen, um so in weiterer Folge eine Übertragung der bisherigen Erkenntnisse auf das konkrete Erinnerungsmedium Schulbuch zu ermöglichen.

1. Nationaler Formierungscharakter der Schule

„Bildung verstehe ich als eine spezifische Form, die das kulturelle Gedächtnis in der sich modernisierenden Gesellschaft annimmt.“²⁹⁴ Aleida Assmann beschreibt in ihrer Analyse „Arbeit am nationalen Gedächtnis“ die Konstruktion einer nationalen Identität im frühen 19. Jahrhundert als „revolutionäres Projekt“; mit Hilfe von Bildung, einer einheitlichen Sprache, sowie Kultur und Geschichte, sollte aus einer diffusen Bevölkerung ein „Volk“ gemacht werden. Dabei erscheint Bildung als das primäre Medium, die wichtigste Institution, durch welche Individuen die großen, von der Modernisierung bewirkten politischen und kulturellen Veränderungen mithilfe eines gemeinsamen theoretischen Rahmens verbinden konnten, wodurch ihnen ein Anhaltspunkt für ihre personale sowie kollektive Identitätsfindung in bewegten Zeiten gegeben wurde.²⁹⁵ Assmann definiert Bildung als „Umschreibung für eine bewusste Formung der Nation“; das Klassenzimmer wurde so zum „Kreißaal der Nation“.²⁹⁶ Auch heute noch wird dieser auf nationale Identität ausgerichtete Formierungscharakter der Institution Schule deutlich, betrachtet man etwa gesetzliche Bestimmungen hinsichtlich der Aufgaben der österreichischen Schule. Auf der einen Seite soll recht allgemein die österreichische Schule „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen

²⁹⁴ Aleida Assmann 1993: 8.

²⁹⁵ Vgl. Zahlmann 1996: 149.

²⁹⁶ Assmann zit. in ebd.: 150.

durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitwirken“.²⁹⁷ Gleichzeitig sollen aber junge Menschen auch „zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herausgebildet werden“.²⁹⁸

Aufgrund dieser expliziten nationalstaatlichen Punzierung der Aufgabe der österreichischen Schule, sowie aufgrund der in Österreich herrschenden Schulpflicht, kann davon ausgegangen werden, dass zumindest versucht wird, allen Schulpflichtigen eben auch über das Medium Schulbuch, einen sehr ähnlichen Bestand an Wissen mitzugeben.²⁹⁹ Selbstverständlich besitzt die Institution Schule bei Weitem kein Monopol auf historische Bildung, diese Funktion erfüllen heute in starkem Ausmaß populärkulturelle Medien wie etwa das Fernsehen.

Christoph Reinprecht und Hilde Weiß meinen hinsichtlich dieser Problematik: „Über den Sozialisationseffekt von Schulbüchern lässt sich noch viel weniger eine sichere Aussage treffen als über den Sozialisationseffekt der Schule.“³⁰⁰ Das soll aber nicht weiter stören: Was das Schulbuch so interessant macht, ist sein ihm inhärenter Charakter als Repräsentation eines staatlich-offiziellen Geschichtsbilds und die dadurch gegebene Möglichkeit, den common sense einer nationalen Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt zu untersuchen.

Geschichtslehrbücher sind v.a. aber Ausdruck des Geschichtsbewusstseins der Erwachsenen und ein Zeugnis dafür, was die ältere Generation den Jüngeren an Wissen über die Vergangenheit zumuten möchte. Nicht zuletzt sind Geschichtslehrbücher eine Dokumentation der „amtlich“ sanktionierten Vorstellungen von Geschichte, die in den Schulen vermittelt, aber auch abgeprüft werden soll.³⁰¹

Selbst wenn populärwissenschaftliche Geschichtsvermittlung durch TV und Internet eine stete Quelle für Wissenserwerb geworden sind, bleibt es doch einzig und allein die Schule, welche Wissensbestände systematisch hinsichtlich Zielgruppe und Methode weitergibt.³⁰²

2. Österreichische Bildungspolitik:³⁰³ Konstruktion des Österreichischen nach 1945

Aleida Assmanns Definition der Schule als „Kreißaal der Nation“ trifft besonders auch auf die österreichische Schule nach 1945 zu. Nach Jahren der missglückten Identitätsfindung

²⁹⁷ http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02, Download am 4.3.2010.

²⁹⁸ Zit. nach Kainig 2003: 52.

²⁹⁹ Ob diese hegemonialen Deutungsangebote übernommen werden, oder ob sie Dissidenz erzeugen, ist hier nicht weiter von Belang, im Vordergrund steht die Intention des Schulbuchs und der schulischen Sozialisation.

³⁰⁰ Reinprecht, Weiß zit. in Wassermann 2004: 67.

³⁰¹ Malina, Spann 1988a: 577.

³⁰² Vgl. Hamman 2007: 50.

³⁰³ Vgl. v.a. Engelbrecht 1988, Schnell 1993. Auch Dermutz 1983, Scheipl, Seel 1988, Zdarzil, Severinski 1998.

mussten die ÖsterreicherInnen laut Ernst Bruckmüller nach 1945 erst *lernen*, ÖsterreicherInnen zu sein;³⁰⁴ eine endgültige Distanzierung von Deutschland und die Ausbildung eines Österreichbewusstseins wurde u.a. zur Aufgabe der Schule. Dass diese Abgrenzung auch mit einer Externalisierung der österreichischen Beteiligung an NS-Verbrechen untrennbar verquickt ist, habe ich bereits in Kapitel III.1. aufgezeigt, wo ich auch schon auf die Bedeutung nationaler Sozialisation für die Entstehung nationaler Identität hingewiesen habe (vgl. Einleitung Kapitel III.).

Bevor das Erinnerungsmedium Schulbuch in den Fokus der Untersuchung gestellt wird, müssen die bildungspolitischen Kontexte seiner Entstehung im nationalen, österreichischen Rahmen untersucht werden. An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Überblick über die österreichische Bildungspolitik in der unmittelbaren Zeit nach der Befreiung von der NS-Diktatur bieten, um Grundzüge der Konstruktion Österreichs und des „österreichischen Menschen“ im Schulbuch zu skizzieren,³⁰⁵ kurz: die Parameter des „Kreißsaals“ sollen analysiert werden.

2.1. Aufbruch mit Rückgriff

Generell muss in den unmittelbaren Kriegsjahren auf den großen Einfluss der Alliierten auf die Schulorganisation hingewiesen werden. Das „Quadripartite Committee on Educational Affairs“, ab 1947 „Educational Directorate“, traf nicht nur Entscheidungen über Schulstrukturen und Lehrpläne, sondern war auch für die Supervision des Unterrichtsministeriums zuständig. Im Vordergrund standen dabei die Entnazifizierung, die Neuformulierung der Lehrpläne sowie die Überprüfung der Unterrichtsmedien.³⁰⁶ Laut Engelbrecht konnten die Alliierten durch direkte Interventionen, Impulse und Kontakte Einfluss auf den Schulsektor nehmen. Die wichtigsten Anforderungen waren dabei eine „reorientation“ der ÖsterreicherInnen hin zu einem eigenständigen Österreich, die Implementierung „fortschrittlicher Erziehungsprogramme“ in den Schulen, ein einheitlicher Schulaufbau sowie die Ausmerzung von NS-Gedankengut.³⁰⁷

³⁰⁴ Vgl. Bruckmüller in Frölich-Steffen 2006: 56.

³⁰⁵ Der Fokus auf die österreichische Bildungspolitik nach 1945 erfolgt aus zwei Gründen: Erstens handelt es sich bei der Nachkriegszeit um eine Periode grundlegender Weichenstellungen hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der österreichischen Schulen, und zweitens bietet mir die Beschränkung auf die unmittelbare Nachkriegszeit eine arbeitstechnische Erleichterung. Im Rahmen einer allumfassenden Untersuchung müssten selbstverständlich die jeweils konkreten bildungspolitischen Prämissen von 1945 bis 2010 untersucht werden, dies würde aber den Rahmen dieser Diplomarbeit bei Weitem sprengen.

³⁰⁶ Wie wichtig den alliierten Mächten der Schulsektor war, lässt sich auch an der Tatsache ablesen, dass es etwa bis 1946 für alle Unterrichtsfächer jeweils ein einziges approbiertes Schulbuch gab, um etwaige Abweichungen vom neuen demokratischen und antifaschistischen Kurs nach 1945 zu vermeiden.

³⁰⁷ Vgl. Schnell 1993: 37f.

Viele Veränderungen im österreichischen Schulwesen wurden nicht einfach von oben und außen oktroyiert, sondern entsprachen einem genuinen Wunsch nach einer Wende. In vielerlei Hinsicht erscheint die Bezeichnung des Systembruchs von 1945 als „Rückbruch“ durchaus sinnvoll: Man wollte/musste mit der NS-Zeit brechen; dieser Bruch erfolgte durch einen Rekurs auf die Zeit der Ersten Republik, mag sie zu ihren Lebzeiten auch noch so wenig konsensfähig gewesen sein.³⁰⁸ So wurde bereits am 1. Mai 1945 die Bundesverfassung in der Version von 1929 wieder eingeführt, während alle nach dem 13. März 1938 im Staatsgebiet Österreichs erlassenen Gesetze und Verordnungen für null und nichtig erklärt wurden. Für den Schulbereich bedeutete allerdings das „Rechts-Überleitungsgesetz“ vom 20. Juli 1945 eine gewisse Grauzone: So wurden nur jene nationalsozialistischen Verordnungen aufgehoben, welche „typisches NS-Gedankengut“ enthielten, was v.a. beim Hochschulwesen im Bereich der Lehre schnelle Veränderungen notwendig machte. Gleichzeitig blieb aber das deutsche Reichschulpflichtgesetz bestehen.³⁰⁹ Die nicht gänzlich von allen NS-Elementen bereinigten Lehrpläne blieben bis zur Einführung der provisorischen Lehrpläne 1946 in Kraft. Somit war die erste Zeit nach Beendigung der NS-Herrschaft gekennzeichnet durch eine gewisse rechtliche Grauzone, eine mentale Brachlandschaft durch Jahre totalitärer Erziehung und Ausbildung der SchülerInnen und Lehrenden, finanzielle Probleme, welche sich auch auf Ebene der Schulmaterialien äußerte und die Problematik der Entnazifizierung des Lehrpersonals. Das Verbotsgesetz, das am 8. Mai 1945 verabschiedet wurde, bedeutete in weiterer Folge durch den Erlass vom 8. August 1945 eine Dienstenthebung aller Beamten, Angestellten etc., welche im Sinne des Gesetzes kompromittiert waren. Kurz danach kamen aber immer mehr ehemalige NationalsozialistInnen oder dem aufgelisteten Personenkreis zugehörigen Menschen wieder in den Genuss einer Lehrbefugnis – Wassermann bezeichnet dies als „Restbestände“ kombiniert mit einem „neuerlichen Aufmarsch“ –, da es an Lehrenden mangelte und so die „personelle Säuberung wesentlich [durch] den Mangel an qualifizierten Fachkräften [eingeschränkt]“³¹⁰ wurde.

2.2. Konstruktion des „österreichischen Menschen“

Was den inhaltlichen „Rückbruch“ betrifft, so rettete man sich anfänglich in ein Provisorium. Die Lehrpläne der NS-Zeit, die Volks-, Haupt- und Mittelschulen betreffend, wurden durch die Lehrpläne aus dem Jahre 1930 und 1926, und für die Hauptschule aus dem Jahre 1928

³⁰⁸ Vgl. Hanisch in Wassermann 2005: 295, wobei Hanisch somit einen Gedanken des Wiener Diplomaten Josef Schöner aufgreift, vgl. Hanisch 2005: 395.

³⁰⁹ Vgl. Wassermann 2004: 11f.

³¹⁰ Stiefel zit. in ebd.: 21.

ersetzt, wobei besonders die Notwendigkeit den gegenwärtigen Erfordernissen Folge zu leisten, unterstrichen wurde.³¹¹ Besondere Bedeutung wurde vor allem den Unterrichtsfächern Geschichte und Geographie zugedacht. Generell sollten die Lehrpläne „entgermanisiert“ werden, d.h. der Übergang von einer deutsch-österreichischen zu einer rein österreichischen Sichtweise eingeleitet werden. Das zentrale Dokument des im Entstehen begriffenen demokratischen österreichischen Schulwesens wurde am 3.9. 1945 als Erlass des „Staatsministeriums für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten“ veröffentlicht. Es wird von Wassermann als „gesäuberte Antithese zum Nationalsozialismus“ und als „sehr barock formuliertes kosmopolitisches (Alt-)Österreichertum“ bezeichnet und soll hier länger zitiert werden, auch weil hier besonders offensichtlich wird, dass Österreichbewusstsein nach 1945 erst strategisch skizziert und vermittelt werden musste:

Es wird die Aufgabe der Schule und aller erzieherischer Kräfte sein müssen, an Stelle der sich als falsch erwiesenen Ideale neue Werte und Ziele vor Augen zu führen. An Stelle des überheblichen deutschen Nationalismus soll österreichisches Volks- und Staatsbewusstsein treten, in dem liebevolles Verständnis alles Fremdem gegenüber eingeschlossen ist: statt falscher Herrlichkeit des Führertums muss die Überlegenheit der echten Demokratie gezeigt werden (...); die österreichische Jugend [muss] dazu gebracht werden, neben den Vorzügen unseres Volkscharakters, wie Liebenswürdigkeit, Höflichkeit, Versöhnlichkeit, auch die eigenen Fehler, wie allzu große Nachgiebigkeit, Empfindsamkeit, Anschmiegsamkeit zu erkennen, und in ihr den starken Willen zu erzeugen, sie durch Festigkeit, Entschlossenheit und männliche Haltung zu überwinden. Das österreichische Humanitätsideal (...) umfasst die Ideen der sozialen Hingabe, der persönlichen Freiheit und gleichzeitiger Anerkennung der Rechte der anderen sowie die Pflicht, alle Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. (...) Streng gegen sich selbst, Duldsamkeit gegen den Nächsten sind die Wesenszüge des zu formenden Charakters.³¹²

Interessant ist dabei der Duktus und v.a. das Ziel der Anordnung, das heute schlichtweg anachronistisch erscheinen muss: die Formierung eines Österreichbewusstseins, auffallend ist das „othering“ Deutschlands. Man beachte auch die Formulierung, dass frühere Ideale und Werte sich als falsch herausgestellt hatten; dies kann als Entlastung für vergangene nationalsozialistische Einstellungen verstanden werden – hier kommt das Moment der „Verführung“ und „Täuschung“ ins Spiel. Bemerkenswert ist die Auflistung der charakterlichen Attribute des/der typischen ÖsterreicherIn. Allein die „Anschmiegsamkeit“ erscheint als ambivalent zu interpretierende Chiffre, die auch als verstecktes Schuldeingeständnis zu großer Passivität interpretiert werden könnte. Generell wirkt das ÖsterreicherInnentum „effeminisiert“ – besonders wenn man es mit der anzustrebenden, nicht

³¹¹ Vgl. ebd.: 13.

³¹² Zit. nach ebd.: 14.

näher erklärten „männlichen Haltung“ kontrastiert. Festzuhalten bleibt: Im Lichte des konstatierten Mitspracherechts der Besatzungsmächte muss die Konstruktion eines von Deutschland distinkten ÖsterreicherInnentums durchaus eine alliierte Agenda gewesen sein.

2.2.1. Abgrenzung zum „Norddeutschen“

Vor allem die Schule sah sich mit den Anforderungen der Konstruktion eines neuen Menschen konfrontiert, der, betrachtet man die Schriften Heinrich Gassners (nach dem Krieg Sektionschef für Unterricht im Ministerium) wie etwa „Die Schule im neuen Österreich“, wie folgt charakterisiert werden kann: kosmopolitisch, versöhnend, humorvoll und gütig.³¹³

[W]ie anders, wie wesensfremd uns jene anderen sind, denen wir uns durch Sprache und Kultur verbunden glaubten. (...) Es mag sein, dass der Österreicher gegenüber Brutalität und roher Gewalt vielleicht rascher zurückweicht, wie sie seinem innersten Wesen fremd sind (...). Denn der Österreicher ist vor allem in seinem Wesen nicht verkrampft, ist aufgeschlossener, gelockerter in seinem Gefühlswesen wie in seinem Denken als der Norddeutsche [!, Anm. H.P.W.], (...) im Grunde seines Wesens das, was der Verkrampfte, Verbissene, Phantastische nie besitzt, ein aus tiefster Herzensgüte emporsteigender Humor. (...) Kritik mit einem leichten Hang zur Satire war dem österreichischen Wesen zu allen Zeiten eigen.³¹⁴

Österreich als Insel der Seligen, das von Bruckmüller beobachtete Phäakenstereotyp, die strikte Abgrenzung zu Deutschland, Österreich als zutiefst friedliches Land: Schließlich muss dem Autor doch zu Gute gehalten werden, dass vielleicht an der Anmerkung hinsichtlich des satirischen Humors des Österreichers an sich etwas Wahres dran sein könnte, zumindest etwas Realsatirisches.

2.4. Anforderungen an den Geschichtsunterricht

Neben der politisch notwendigen und opportunen Abgrenzung zu Deutschland wird aber auch auf die weiter oben ausgeführte „Mitteleuropaidee“, die Vorstellung, Österreich habe als Kulturvolk als Brücke zwischen West und Ost zu fungieren, rekurriert:

Die Erkenntnis, dass es die Aufgabe Österreichs nicht sein könne, in bloßer Abhängigkeit von den geistigen Bewegungen, der Kultur der Wirtschaft usw. des übrigen deutschen Sprachraums zu leben, ohne eigene Aufgaben, ohne eigene Zielsetzung, ist durch die schmerzvollen Erlebnisse der letzten sieben Jahre Allgemeingut des österreichischen Volkes geworden. (...) Dass [Österreich] als Vermittler zwischen den Kulturvölkern des Westens und den vielen kleinen Völkern in Mittel- und Osteuropa seine besondere Aufgabe hat, hat sich nun zur vollen Klarheit durchgerungen. (...) Sein [des Geschichtsunterrichts] Ziel ist es, den Willen

³¹³ Vgl. ebd.: 21.

³¹⁴ Gassner zit. nach ebd.: 21f.

der Jugend zur freudigen Mitarbeit an den Kulturaufgaben des österreichischen Volkes und der Menschheit innerhalb der naturgegebenen Lebensreife in die sie eingegliedert ist, zu wecken.³¹⁵

Neben der Absprache der Kulturreife der mittel- und osteuropäischen Völker, steht die Suche nach Identität und Aufgabe im Vordergrund. Nach Jahren der Betonung des deutschen Charakters Österreichs muss nach Abhandenkommen dieser Deutungsmuster eine andere Existenzberechtigung gesucht werden; diese wird im Bereich der Monarchie gefunden. Neben diesen großen identitären Strängen, wurden auch didaktische Überlegungen angestellt, von denen hier nur eine herausgehoben werden soll: Besonders interessant ist die Forderung des Erlasses vom 3.9.1945, dass sich ein guter Unterricht davor zu hüten habe, durch

Portraits einzelner geschichtlicher Persönlichkeiten einer billigen Legendenbildung und einer höchst fragwürdigen Heldenverehrung den Weg [zu] bereiten (...). Die Menschheit als die eigentlich aktiven wie passiven Träger geschichtlichen Geschehens darf über eine noch so interessante Einzelpersönlichkeit nicht vergessen werden.³¹⁶

Diese Forderung wird weder was die Vermeidung von Legendenbildung noch was die Umgehung der Dämonisierung und Personalisierung des NS- Regimes betrifft, erfüllt. Grundsätzlich kann mit Wassermann zusammengefasst werden, dass die wichtigsten Anforderungen an die österreichische Schule und den Geschichtsunterricht im Speziellen, folgende gewesen sind: 1) die Darstellung Österreichs als selbstständiger Staat; 2) die Konstruktion eines „österreichischen Menschen“; 3) die Ausarbeitung der europäischen Dimension und 4) die Erziehung zur Demokratie.³¹⁷

3. Schulbücher³¹⁸

Nachdem nun der Erwartungshorizont bezüglich der in Schulbüchern auszumachenden identitären und historischen Positionen abgesteckt und der bildungspolitische Rahmen kursorisch angedeutet wurde, gilt es jetzt festzuhalten, was die Besonderheit des Mediums Schulbuch ausmacht, und wie dieses konkret hinsichtlich des in ihm manifesten Geschichtsbilds untersucht werden kann.

Die Aufgabe von staatlich approbierten Schulbüchern ist es, normative Inhalte, die das Endprodukt sozio-politischer Ausverhandlungen darstellen, bereitzustellen. Sie sind eine

³¹⁵ Gassner zit. nach ebd.: 24f.f

³¹⁶ Gassner zit. nach ebd.: 25.

³¹⁷ Vgl. ebd.: 26.

³¹⁸ Vgl. v.a. Buschhaus 2006, Fritzsche 1992, Friedrich, Moderow, Wollersheim 2002, Gautschi, Binnenkade 2006, Heinze, Matthes 2010.

„Emanation der allgemeinen politischen Kultur“, ein „komplexes Bedingungsgefüge von politischen Legitimationsinteressen, Identifikationsbedürfnissen und historischem, geographischem und politischem Bewusstsein“.³¹⁹ Dadurch ergibt sich eine Definition des Schulbuchs als gleichzeitig Faktor und Produkt gesellschaftlicher Prozesse.³²⁰ Dabei kommt dem Fach Geschichte, in Österreich ab 1962 Geschichte und Sozialkunde, eine besondere Bedeutung als Trägerfach kollektiver historischer Identität zu.³²¹ Mit Verweis auf eine historisch-politisch orientierte Gedächtnistheorie kann davon ausgegangen werden, dass, da die Approbation³²² von Schulbüchern nach § 2 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes durch vom/von dem/der jeweiligen BundesministerIn bestellten BegutachterInnen erfolgt, Schulbücher nicht nur den jeweils koalitionären Kräfteverhältnissen entspringen, sondern, noch weiter gehend, die „Interessen der gesellschaftlichen Gruppierungen und Mächte der Epoche wider[spiegeln]“.³²³ Ein Geschichtslehrbuch ist „ein historischer Spiegel der an den Unterricht herangetragenen Erwartungen und Denkweisen, und die durch das staatliche Approbationsverfahren sanktionierten Lehrbücher ermöglichen Aussagen darüber, welches Geschichtsbild den Schülern vermittelt werden soll“.³²⁴ Die Analyse der textlichen und bildlichen Strategien der Wissensvermittlung ermöglicht so eine Beschreibung der Transformationen von Geschichtsbildern im historisch-politischen Kontext.

3.1. Aspekte der Schulbuchanalyse

Die Crux beim wissenschaftlichen Umgang mit Schulbüchern, liegt in der Suche nach der Methode: die eine, verbindliche und verallgemeinerbare „Theorie des Schulbuchs“ lässt noch auf sich warten.³²⁵ Trotzdem hat die Internationale Schulbuchforschung Pionierarbeit geleistet, um einen intersubjektiv nachvollziehbaren Schulbuchvergleich bewerkstelligen zu können. Für die Analyse der visuellen Erzählung von Schulbüchern besonders wichtig

³¹⁹ Friedrich, Moderow, Wollersheim 2002: 9.

³²⁰ Vgl. ebd.: 11.

³²¹ Vgl. Kainig 2003: 55.

³²² Im Rahmen dieser Diplomarbeit sollen dabei der Approbationsprozess an sich und die Entstehung konkreter Schulbücher keine Rolle spielen. Diese Arbeit versteht sich als exemplarische Untersuchung der Vermittlungsmodalitäten kollektiv geteilten Wissens über die Vergangenheit, weswegen der Verweis auf den staatlich-sanktionierten Charakter von Schulbüchern genügen soll, um ihr Erkenntnispotenzial zu verdeutlichen, ohne deswegen das oftmals langwierige Approbationsverfahren in jedem Fall nachzuzeichnen. Tatsächlich spielt auch –und hier berufe ich mich auf Susanne Dermutz – der Faktor der jeweiligen Regierungscouleur, bedingt durch die spezifische österreichische Situation der Bildungspolitik, nur in geringem Masse eine Rolle hinsichtlich der Ausformung des zu vermittelnden Geschichtsbildes. Dermutz spricht von einer österreichischen „Bildungspartnerschaft“ (Dermutz 1983: 23), die dadurch gekennzeichnet sei, dass koalierende Parteien „offen eine „Pragmatik bildungspolitischer Konfliktaustragung“, eine „Politik des ‚inneren Friedens‘, der Stabilität des Schulwesens und zugleich der optimale[n] Durchsetzung der Interessen der beiden Lager“ vertreten (ebd.: 38).

³²³ Kainig 2003: 3.

³²⁴ Stourzh zit. in ebd.: 61.

³²⁵ Vgl. Fritzsche 1992.

erscheint die Betrachtungsweise des Schulbuchs als „Medium der visuellen Kommunikation“ – dabei muss auch die Dimension Design in die Analyse einfließen. Hierbei wären sowohl das äußere als auch das innere Design zu beachten; mit äußerem Design sind Elemente wie die Einbandgestaltung, Handlichkeit was das Format betrifft, Umfang, Gewicht, Papierqualität, der vom „weißen Raum“ eingenommene Platz etc. gemeint, während inneres Design Faktoren wie Typographie, Farbe, Grafik etc. umfasst. Die Beachtung dieser beiden Subebenen des Designs sind deswegen von so vitalem Interesse, da die unterschiedlichen Verfahren zur Strukturierung des Texts und dessen Teilen einen bestimmten Platz und somit auch eine damit korrespondierende Wertigkeit zuordnen, womit eine Differenzierung des Leseverhaltens bewirkt werden soll.³²⁶ Besondere Beachtung verdienen dabei Effekte wie das Verhältnis von Text und Kotext (Titel, Untertitel, Verweise, Bemerkungen etc.) und Paratext (Fußnoten etc.). Dieses Palimpsest textlicher Bedeutung muss im Zusammenspiel mit dem Einsatz von Bildern untersucht werden. „Der interne Aufbau eines Schulbuches entspricht gewissen, meist ungeschriebenen Regeln, die das Lesen leiten, und, ohne dass sich der Benutzer dessen wirklich bewusst ist – die Bedingungen der Benutzung vorschreiben.“³²⁷ Hier könnte man als Beispiel etwa die durch das Design unterstrichene Einteilung in einzelne Kapitel, einzelne Lektionen nennen: Durch Druckverfahren zur Gliederung, das Zusammenspiel von Typographie und didaktischem Diskurs, die Differenzierung einzelner Textblöcke mit besonderer Bedeutung, sowie durch die Verwendung distinkter Satztechniken zur Wortheraushebung wird Wissen gegliedert, kategorisiert und hierarchisiert – ohne dass sich dies verbal explizit manifestiert. Letztendlich muss auch immer mitbedacht werden, dass das Schulbuch nicht nur ein Medium der Wissensvermittlung und des staatlich sanktionierten Gedächtnisses einer Nation ist, sondern auch ein zutiefst physisches, materielles Ding, das oftmals auch aus ökonomischen Gründen so gestaltet ist, wie es gestaltet ist.³²⁸ Eine gelungene Schulbuchanalyse müsste schließlich darin reüssieren, über eine Untersuchung der internen und externen Schulbuchfaktoren, die „underlying assumptions“ nationaler Art analysieren zu können. Dabei handelt es sich um die „Erkenntnis der im ‚gesellschaftlichen Bewusstsein‘ wirksamen Mechanismen des Aufbaus eines Selbst- und Fremdverständnisses von aufklärender Wissenschaft zur symbolischen Sinn- und Deutungswelt, in der wir alle leben“.³²⁹ Ich habe dies bisher in meinen Ausführungen als Mythen (der Nation) bezeichnet.

³²⁶ Vgl. Choppin 1992: 141.

³²⁷ ebd.: 140.

³²⁸ Vgl. z.B. Buschhaus 2006, v.a. 446.

³²⁹ Fritzsche 1992: 13.

3.2. Bildeinsatz im Schulbuch

Wie ich bereits hinlänglich betont habe, stehen vor allem Formen der Vermittlung kollektiv geteilten Wissens über den strategischen Einsatz von Visualisierungen und bildlichem Material im Fokus dieser Arbeit. Was die Verwendung von Bildern in Schulbüchern betrifft, so gilt es hier zu betonen, dass sich durch den multi-modalen Charakter von Schulbüchern auch sehr spezifische Anforderungen die Bildanalyse betreffend, ergeben.

Bilder erfüllen sehr spezielle Aufgaben in Schulbüchern, wobei auch diese Verwendungsmodi zu historisieren sind: Der Einsatz von Bildern sowie die Bildformen³³⁰ haben sich seit Beginn der Schulbuchproduktion stark verändert. Während Bilder anfänglich nur illustrativ eingesetzt wurden, geht der Trend seit den 1970er Jahren in eine andere Richtung: Diese Veränderung hängt stark mit der Erkenntnis der lernpsychologischen Bedeutung von Bildern zusammen, aber auch mit profaneren Gründen, die sich mit der Ausbildung eines Schulbuchmarktes nach dem Start der Schulbuchaktion 1972 erklären lassen: Schulbücher waren nunmehr auch ein Produkt, dass sich durch ansprechendere Gestaltung besser verkaufen ließ. Gleichzeitig brachten technische Verbesserungen, was den Printbereich generell betrifft, auch niedrigere Kosten bei der Herstellung farbiger Druckwerke mit sich.³³¹

Inhaltliche Veränderungen hinsichtlich der Visualisierung werden v.a. bei den Bildlegenden deutlich; diese wurden länger und thematisierten den Bildinhalt. Das Bild wurde zum „Ort des Dialogs“,³³² einem Dialog sowohl zwischen Bild und Betrachter, Betrachter und Text, sowie Früher und Jetzt. Heutzutage wird mehr Wert darauf gelegt, die mögliche Spannung zwischen Text und Bild, die „Dialogizität“, bewusst als didaktisches Mittel einzusetzen. Während früher der illustrative Charakter von Bildern größtenteils als reines Verkaufsargument für Schulbücher galt, ist die Bildauswahl heute immer wichtiger. „Mit ihrer Bildauswahl verorten sich AutorInnen und ProduzentInnen auf einem Markt und in einem didaktischen, historiographischen und politischen Diskussionszusammenhang.“³³³

³³⁰ Was eine Kategorisierung der in Schulbüchern verwendeten Bilder betrifft, so kann diese sowohl nach technischen als auch nach inhaltlichen Kriterien erfolgen: Choppin unterscheidet etwa 1) Fotografien, 2) Zeichnungen und 3) Schemata mit hohem Abstraktionsgrad (etwa Diagramme, Histogramme, Karten; diese reduzieren Gegenstände auf grundlegende geordnete Formen, dabei soll eine analoge, stilisierte Imitation des Gegenstandes oder seiner symbolischen Entsprechung geboten werden). Gautschi und Binnenkade unterscheiden hingegen vier Bildtypen nach ihrem intendierten Verwendungszweck: 1) Bilder zur Ansicht: Sie sollen eine produktive Verstärkung oder einen Gesprächs-, Gestaltungs- oder Handlungsimpuls erzeugen und Fragen aufwerfen. Sie verdichten einen historischen Augenblick. 2) Bilder zur Einsicht: Sie sollen eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen. 3) Bilder zur Übersicht: Hierbei handelt es sich um Kristallisationspunkte wesentlicher Ereignisse und 4) Bilder zur Aussicht.

³³¹ Vgl. Popp 2010: 82.

³³² Gautschi, Binnenkade 2006: 153.

³³³ ebd.

In Schulbüchern verwendete Bilder sind mehr als nur ein Gestaltungselement; durch sie werden Buchseiten strukturiert, sie setzen Akzente durch ihre Farbigkeit, Größe und Anordnung; alles Prozesse, die nicht arbiträr sind und sowohl narrativen als auch arbeitspraktischen Prämissen folgen. Bilder strukturieren Inhalte, visualisieren Sachverhalte, veranschaulichen abstrakte Sachverhalte und emotionalisieren Lebensweltbezüge.³³⁴

3.2.1. Bilddialogizität

Bilder wirken im Schulbuch im Zusammenhang mit Text und sind dabei auch in eine sinngebende Struktur – vorgegeben durch das Layout und Kapiteleinteilungen – eingebettet. Das von den AutorInnen des Schulbuchs skizzierte Narrativ, die Bedeutung, welche die SchülerInnen der Vergangenheit zumessen sollen, kann nur durch das Zusammenwirken aller dieser Teile entstehen, und nur in diesem Zusammenwirken kann es sinnvoll untersucht werden. Tatsächlich schlagen Fragen nach der Bilddialogizität, nach der Art und Weise, wie Bild und Text aufeinander einwirken, die Brücke zu konkreten methodologischen Fragen der Analyse von Schulbüchern.

“Visual images do not exist in a vacuum, and looking at them for „what they are“, neglects the ways in which they are produced and interpreted through particular social practices.”³³⁵ Grundsätzlich kann angemerkt werden, dass der Sinn von Bildern an drei Stellen erzeugt wird. Die Bildbedeutung ergibt sich aus dem Zusammenspiel der Ebenen der Produktion, des Bildes selbst, sowie der BetrachterInnenebene. Der Sinn eines Bildes entsteht aus dem Wechselverhältnis der „power of the image to signify and the viewer’s capacity to interpret meaning“,³³⁶ der Bezug des/der Betrachters/Betrachterin zur eigenen Lebenswelt kann schwer untersucht werden, muss aber zumindest auf einer theoretischen Ebene betont werden.

Während sowohl die Produktionsmechanismen des Bildes als auch der Inhalt relativ gut beschrieben werden können (aufgrund des Vorhandenseins erprobter Methoden etwa aus der Kunstgeschichte),³³⁷ gestaltet sich die Frage nach der BetrachterInnenebene als schwierig. Es

³³⁴ Vgl. ebd.: 154.

³³⁵ Rose 2007: 39.

³³⁶ Evans, Hall in Hamman 2007: 29.

³³⁷ Dabei handelt es sich um den ikonographisch/ikonologischen Ansatz Erwin Panofskys (vgl. Panofsky 2006). Grundsätzlich fordert Panofsky eine Bildanalyse in drei Schritten: Erstens soll eine vor-ikonographische Analyse erfolgen, welche sich auf eine rein formale Beschreibung des Bildinhalts beschränkt. Auf einer zweiten Ebene soll im Rahmen einer ikonographischen Betrachtung geklärt werden, welche Anekdoten und Allegorien zur Sinnbildung verwendet werden. Diese Ebenen, vollendet durch die ikonologische Untersuchung, welche dem symbolischen Gehalt des Bildlichen auf der Spur ist, sollen zusammengeführt werden, wodurch die Benennung des eigentlichen Bildinhalts und der Intentionen des/der Künstlers/Künstlerin ermöglicht wird. Auf Bildebene ist

gibt keine Methode wissenschaftlich zu messen, welche Assoziationen Bilder auslösen. Anders als etwa Text-, wird Bildwissen schließlich auch nicht bei Prüfungen abgefragt.³³⁸ Die lernpsychologische Bedeutung der visuellen Wahrnehmung darf dennoch nicht unterschätzt werden. Bilder erfüllen affektiv-emotionale und kognitive Funktionen und optimieren die Erinnerungsleitung wesentlich;³³⁹ manche Bilder funktionieren sogar als „ikonische Zentralschlüssel“,³⁴⁰ insofern sie die Bedeutung ganzer Themenkomplexe eröffnen. Sie helfen dem Erkenntnisgewinn, erleichtern das Lernen und Erinnern und werden aus bestimmten Gründen an bestimmter Stelle eingesetzt, um das Narrativ zu vollenden/zu verankern.³⁴¹ Strategisch ausgewählte Bilder reagieren im Schulbuch mit dem sie umgebenden Text und sollen so die in ihnen angelegten Wissens- und Assoziationsressourcen entfalten. Einmal ausgewählte Bilder treten in einen Dialog mit dem sie umgebenden Text und anderen Bildern. Roland Barthes und Stuart Hall weisen auf die Relevanz des Wortes für die Fixierung der Bedeutung eines prinzipiell polysemen Bildes hin: Bevorzugte Lesearten werden auch dadurch erzeugt, dass ein bestimmtes, strategisch ausgewähltes Wort den Sinn

diese Vorgehensweise sehr hilfreich. Im Zentrum dieser Diplomarbeit steht aber nicht die „eigentliche“ Bedeutung von Bildern, sondern deren Rezeption, nicht ihre Phänomenologie, sondern ihre historische Wirkung. Dies wurde etwa von Tom Holert unterstrichen, wenn er meint: „Einer [sic!] Analyse visueller Kultur sollte die *Logik visueller Prozesse* erkunden. In einer kommerziellen Kultur ist das „Wesen“ des Bildes weniger interessant als ein Wissen um die *Ökonomie der Zugänge zu Bildern*. Und eine *Politik der Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit* hält methodologisch an der Überzeugung fest, dass die Kontrolle über die Bilder und ihre Beschreibung nicht so unerreichbar ist. Der ominösen Wirkmächtigkeit einer Bildkultur wird so die Untersuchung der Mechanismen ihrer Fiktionalisierungen entgegengehalten. An die Stelle diverser Mythen vom „Visuellen“ tritt die Beobachtung gesellschaftlicher Interaktionen, an denen Bilder beteiligt sind“ (Holert 2000: 33); dies ist auch eine absolute Gegenposition zu rezenten, fast schon animistisch anmutenden Ansätzen, die eine eigene, von Menschen unabhängige Handlungsmacht von Bildern postulieren.

Ähnliche Überlegungen, die Anwendungsmöglichkeiten der Methode Panofsky in historischen Untersuchungen betreffend, kamen auch aus geschichtswissenschaftlicher Sicht selbst. Der Kritik Rainer Wohlfeils an Panofsky kann zugestimmt werden: Wohlfeil verweist darauf, dass Panofsky Bilder nur in ihrer Funktion als abstrakte Bedeutungsträger betrachten würde und zu viel Augenmerk auf die Analyse der Intentionen des/der Künstlers/Künstlerin legt (vgl. Wohlfeil in Hamman 2007: 79); Panofskys Methode bietet keine Ansatzmöglichkeiten für die Untersuchung strategischer Bildlichkeit, sondern untersucht vielmehr eine scheinbar überbewusste Sphäre eines angenommenen letzten Wesenssinns (vgl. Schulz 2009: 59). Dieser Befund gilt aber wiederum auch für auf Panofsky basierende, von HistorikerInnen entwickelte Ansätze wie jenen der Historischen Bildkunde nach besagtem Rainer Wohlfeil oder anderen (vgl. Hamman 2007: 79ff.). Weitere methodologische Überlegungen von Seiten von HistorikerInnen beschäftigen sich mit der Zurverfügungstellung von methodologischen „Werkzeugkästen“ für LehrerInnen: Im Vordergrund steht dabei die Bereitstellung einer Möglichkeit, SchülerInnen im Unterricht Kompetenzen der Bildanalyse näher zu bringen. Vgl. hierfür z.B. von Borries 1998 sowie den Ansatz von Krammer, Ammerer 2006. Letztere orientieren sich sehr stark an Panofsky – und sind deswegen aufgrund ihrer Ausrichtung für diese Diplomarbeit nicht nutzbar zu machen.

³³⁸ Vgl. für Untersuchungen des Bildverständnisses und der Bildwahrnehmung von SchülerInnen Wolfrum, Sauer 2007 und Bernhardt 2007.

³³⁹ Vgl. Hamman 2007: 31.

³⁴⁰ Vgl. ebd.: 43.

³⁴¹ Dennoch gilt, dass gewisse Prozesse nicht auf ins letzte Detail gesteuerte Mechanismen zurückzuführen sind. Hier spielen auch ganz profane, der Logik der warenförmigen Ökonomie entspringende Gründe mit: So kann die (Nicht-)Verwendung bestimmter Bilder auch auf materielle, technische oder arbeitspraktische Ursachen zurückgeführt werden, wenn etwa die Kosten für Bildrechte, Druckmöglichkeiten oder die Ökonomie der Wiederholbarkeit von SchulbuchmacherInnen mitbedacht werden muss. Die „externen Faktoren der Bildrezeption“ (ebd.: 53) müssen immer mitgedacht werden.

eines Bildes verankert. „The ‚meaning‘ of the photograph, then, does not lie exclusively in the image, but in the conjunction of image *and* text. Two discourses – the discourse of written language and the discourse of photography – are required to produce and ‚fix‘ the meaning”.³⁴² Christoph Kühberger würde hier wohl widersprechen: In seinem Konzept der „visuellen Normativität“ sind es eben die Bilder, die jene normativen Bedeutungszuweisungen zur Verfügung stellen, die zu einer bestimmten Lesart bzw. Auslegung der historischen Narration führen.³⁴³ Ob das Bild nun den Text verankert, oder der Text das Bild braucht: Fest steht, dass Schulbücher, in welchen Bild und Text durch das Layout gerahmt werden, „multimodale Sinnstrukturen“³⁴⁴ sind und daher nur in ihrer Einheit sinnvoll analysiert werden können.³⁴⁵ Welche Spannungen oder Harmonien ergeben sich aus der Beziehung zwischen Text und Bild? Sind diese beiden Elemente miteinander im Gespräch oder nehmen sie keinen Bezug aufeinander? Werden Bilder zur Verstärkung des gedruckten Textes oder zu dessen Konterkarierung verwendet? Gibt es eine Bildlegende und wenn ja, inwieweit verändert sie unter Umständen die Leseart des Bildes? Die Kohärenz des Narrativs steht im Blickfeld der Untersuchung: Wie werden Bildnarrativ und Sagbarkeitsregeln aufeinander abgestimmt?³⁴⁶

4. Forschungsstand – „Vergangenheitsbewältigung“ in österreichischen Schulbüchern

Während es luzide Kritiken des österreichischen Geschichtsbildes in Geschichtsschulbüchern gibt, steht derzeit keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem gezielten Einsatz von Bildern in Schulbüchern zur Verfügung, die über den Status einer Diplomarbeit hinausgeht, und überhaupt keine, die sich mit strategischer Bildlichkeit auseinandersetzt. Bisherige Untersuchungen österreichischer Schulbücher hinsichtlich des Umgangs mit „schlimmer“ Vergangenheit verfahren textfokussiert und schenken weder den Visualisierungen, noch dem Layout und den damit verbundenen Strategien der subkutanen Hierarchisierung und Gliederung von Wissen, Beachtung. Keine einzige der von mir im Folgenden behandelten Publikationen fragt nach Strategien der Sinnbildung mithilfe der Verwendung ausgewählter Bilder. Aus diesen Gründen ist es nicht zu hochgestochen, darauf zu verweisen, dass ich durch die Analyse ausgewählter Schulbücher in ihrer Gesamtheit, d.h. in der Kombination

³⁴² Hall 1997: 228. Laut Barthes fixiert das Wort „the floating chain of signifieds in such a way as to counter the terror of uncertain signs“ (Barthes 1999a: 37).

³⁴³ Vgl. Kühberger 2010: 49.

³⁴⁴ Heinze 2010: 9.

³⁴⁵ Vgl. Lieber 2010: 66.

³⁴⁶ Vgl. Knoch 2001: 38.

von Text, Bild und Layout, tatsächlich im Stande bin, neue Aspekte der Untersuchung des in Schulbüchern manifesten österreichischen Gedächtnisses was Zweiten Weltkrieg, Holocaust und österreichische Verstrickung darin betrifft, herauszuarbeiten. Dennoch möchte ich an dieser Stelle auf die wichtigsten Referenzwerke österreichische Schulbuchanalyse betreffend verweisen, da sie in Hinsicht auf die Kritik der textlichen Ebene, hinsichtlich der sprachlichen Konstruktion von Vergangenheit, auch für meine folgende Untersuchung grundlegend sind.

Was Schulbuchuntersuchungen betrifft, müssen an erster Stelle Gustav Spann und Peter Malina genannt werden, die mit ihrem Aufsatz „Der Nationalsozialismus im österreichischen Geschichtslehrbuch“³⁴⁷ im Jahre 1988 eine Standardreferenz auf wenigen Seiten verfasst haben; der Artikel erschien zudem in DEM (mittlerweile novellierten) Handbuch zum Thema Nationalsozialismus in Österreich „NS-Herrschaft in Österreich 1938–1945“ (Hg.: Emmerich Tálos et al.).³⁴⁸ Allein schon die Einbettung dieser Schulbuchuntersuchung in diesen, von namhaften Wissenschaftlern herausgegebenen, Band verweist auf die neuartige Bedeutung, welche dem Thema „Schulbücher“ im Rahmen der Untersuchung von Geschichtsbildern mittlerweile zukommt. Das Entstehungsjahr des Handbuchs – 1988 – deutet wiederum die Umwälzungen in der österreichischen Gedächtnislandschaft an. Das Gespann Malina/Spann hatte aber schon davor Schulbücher untersucht. Bei ihrem ersten schulbuchrelevanten, schon 1985 publizierten Artikel, handelt es sich um den als Titel viel zitierten Aufsatz „Faschismus in Österreich. Hilfslose Schulbücher“,³⁴⁹ in welchem sie sich mit der Darstellung des Austrofaschismus beschäftigen. Auch dieser Artikel erschien im Rahmen eines Sammelbandes und Standardwerkes: es handelt sich um „Austrofaschismus“. Beiträge über Politik, Ökonomie und Kultur 1934 – 1938“ (Hg.: Emmerich Tálos, Wolfgang Neugebauer).³⁵⁰ Trotz der gelungenen Untersuchung Malinas und Spanns, muss man kritisch anmerken, dass die Methode der Vorgehensweise nicht ausgewiesen wird (vielleicht als qualitative Inhaltsanalyse, geprägt von Elementen der kritischen Diskursanalyse zu qualifizieren) und nur damals rezente Schulbücher analysiert wurden, keine Transformationen skizziert werden. Insofern sind die Aufsätze selbst schon historisch, vielmehr noch, als dass nach 1988 massive Änderungen im österreichischen Geschichtsbild in Schulbüchern festgestellt werden können.

³⁴⁷ Malina, Spann 1988a.

³⁴⁸ Tálos et al. 1988. Dass der Artikel von Malina/Spann in der Neuauflage aus 2000 nicht mehr enthalten ist, verweist auch darauf, wie rasant und rapide sich das in Schulbüchern dargestellte Narrativ in den späten 1980er Jahren verändert hat.

³⁴⁹ Malina, Spann 1985.

³⁵⁰ Tálos, Neugebauer 1985.

1994 erschien mit Josef Thonhausers und Ingrid Gassners Artikel „Österreichs Zeitgeschichte im Schulbuch“³⁵¹ eine weitere Schulbuchanalyse, sie wurde im Sammelband „Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität“ (Hg.: Gerhard Botz, Gerald Sprengnagel)³⁵² publiziert. So wie die Herausgeber des Bandes selbst, verweisen auch die AutorInnen dezidiert auf den Zusammenhang ihrer Untersuchung mit der Affäre rund um die Kriegsvergangenheit Waldheims und positionieren sich im Rahmen einer politisch engagierten Zeitgeschichteforschung.

Weiters möchte ich zwei Monographien vorstellen, dabei handelt es sich um Peter Utgaards 2003 erschienenes Buch „Remembering and Forgetting Nazism. Education, National Identity and the Victim Myth in Postwar Austria“³⁵³ sowie Heinz P. Wassermanns Dissertation, welche 2004 in Buchform unter dem Titel „Verfälschte Geschichte im Unterricht.

Nationalsozialismus und Österreich nach 1945“³⁵⁴ erschien. Abschließend soll ein Artikel Sabine Loitfellners „„Furchtbar war der Blutzoll, den Österreich entrichten musste ...‘ Die Wehrmacht und ihr Soldaten in österreichischen Schulbüchern“³⁵⁵ herausgegeben im Sammelband „Wie Geschichte gemacht wird“ (2003, Hg.; Hannes Heer et al.),³⁵⁶ das Bild der „sauberen“ Wehrmacht, wie es in Schulbüchern diskursiv erzeugt wird, beleuchten.

4.1. Malina/Spann – österreichische Schulbücher und Austrofaschismus/NS-Zeit

4.1.1. Hilfloze Schulbücher im Austrofaschismus

Ausklammerung der Probleme des „Ständestaates“ zwecks Wahrung der „Harmonie der Schulbuch-Wirklichkeit“, unreflektierte Aneignung der Begriffsschablonen der Vergangenheit und die Bereitstellung von Trivialitäten:³⁵⁷ Derart vernichtend fällt das Urteil von Spann/Malina hinsichtlich der Abhandlungen über den Austrofaschismus aus.

Das 1945 formulierte Postulat der Vermeidung der Heroisierung einzelner Personen scheint nicht umgesetzt zu worden sein: Als eines der zentralen Merkmale des Faschismusbegriffs in Schulbüchern, benennen die Autoren das Abkoppeln desselben vom gesellschaftlichen Hintergrund und die Fokussierung auf und Dämonisierung von einzelnen Personen. Der Faschismus erscheint als ein „Faschismus ohne Menschen“³⁵⁸ sowie als eine Bewegung, die

³⁵¹ Thonhauser, Gassner 1994.

³⁵² Botz, Sprengnagel 1994.

³⁵³ Utgaard 2003.

³⁵⁴ Wassermann 2004. Genauer handelt es sich eigentlich um einen von drei Bänden Wassermanns Dissertation.

³⁵⁵ Loitfellner 2003.

³⁵⁶ Heer et al. 2003.

³⁵⁷ Malina, Spann 1985: 249f.

³⁵⁸ ebd.: 250.

nur einzelne „herausragende“ Führer umfasst: „Dort, wo von Faschismus gesprochen wird, ist immer auch von den ‚Großen‘ des Faschismus die Rede.“³⁵⁹

Ebenso wenig komplex erscheint die „Logik der Faschisierung von Gesellschaften“: Durch den ständigen Verweis auf wirtschaftliche Probleme und innenpolitische Spannungen zwischen den demokratischen Parteien, erscheint die „faschistische Lösung“ als durchaus plausibel, da die aufgeführten Argumente eine „Zwangsläufigkeit des geschichtlichen Ablaufes [suggerieren], die für Alternativen keinen Platz lässt“.³⁶⁰ Dies passiere durch den Einsatz gewisser sprachlicher Versatzstücke, die die vermeintliche Ohnmacht und Ausweglosigkeit der damaligen Situation parallelisieren sollen. Dieser sprachliche Fatalismus äußert sich noch in zwei weiteren Aspekten: der fatalen Neigung, Autoritäten jedweder Natur prinzipiell akzeptieren zu wollen, sowie in den Folgen eines formalen, unpolitischen Staatsbegriffs: „Schüler lernen so, den ‚Staat‘ als unbefragbare Größe zu begreifen und ihn damit von vornherein – egal wie er verfasst sein mag – zu akzeptieren,“³⁶¹ egal ob es sich um ein diktatorisches oder demokratisches Staatsgebilde handelt.

4.1.2. Schulbücher und der Nationalsozialismus

Verdrängung und Verharmlosung, Vertuschung und Abschleifung von Gegensätzen, eine bemerkenswerte Konfliktscheue und eine mangelnde Sensibilität gegenüber der drängenden Fragen an die Vergangenheit sind Kennzeichen dieses Geschichtsbewusstseins, das meint, durch Ausblenden ‚peinlicher‘ Tatsachen sich über die Geschichte hinwegschwindeln zu können.³⁶²

Was den Aufstieg des Nationalsozialismus betrifft, so kommen hier die gleichen Erklärungsmuster wie im Falle des Austrofaschismus zum Tragen: Die wirtschaftlichen Verschlechterungen hätten zu einer Radikalisierung geführt, welche als unausweichliches Schicksal das Kippen der jeweiligen Länder in eine faschistische Diktatur hatte.³⁶³ Dabei wird die Wirtschaftskrise den demokratischen Parteien angelastet, welche sich untereinander bekämpften, wodurch der Ruf nach einem starken Mann als verständlich interpretiert werden kann. Durch den Verweis auf den Faschismus als gesamteuropäisches Phänomen sowie durch dessen Hochstilisierung zur „ansteckenden Krankheit“ wird „Schuldabwehr“ betrieben.³⁶⁴ Als aufschlussreich wird von den Autoren das Wechselverhältnis von Personalisierung und

³⁵⁹ ebd.

³⁶⁰ ebd.: 256.

³⁶¹ ebd.: 254.

³⁶² Malina, Spann 1988a: 578.

³⁶³ Vgl. ebd.: 579.

³⁶⁴ ebd.

Anonymisierung von TäterInnen und Strukturen beschrieben: Personalisierung, am häufigsten etwa bei Wendungen wie „Hitlers Rassenpolitik“, erfüllt eine Schuldabwehrfunktion, indem das „Entlastungsinstrument Hitler“³⁶⁵ zur Verfügung gestellt wird. Gleichzeitig kann bei der Beschreibung der ausführenden Organe des Massenmordes eine entgegenlaufende Tendenz beobachtet werden: die der Anonymisierung.³⁶⁶

Die politische Funktion einer solchen personalisierenden/anonymisierenden Geschichtsschreibung ist klar: Sie lenkt durch den einengenden Blick auf den Führer und die in allgemeinen Formulierungen sich verlierende Darstellung von den Mittätern und der Mitverantwortung der Anhängerschaft ab.³⁶⁷

Erklärungsmuster für die Gründe des „Anschlusses“ Österreichs an Hitlerdeutschland können zuhauf gefunden werden: die Pressionen des nationalsozialistischen Deutschlands, das Desinteresse des Auslands, das Nichtgelingen diverser diplomatischer Versuche oder die Gefahr, die scheinbar von der angekündigten Volksbefragung für das Dritte Reich ausging. Was nicht zur Diskussion steht ist die Haltung der ÖsterreicherInnen: So kann unumwunden über Unrecht auch hinsichtlich des jüdischen Leidens geklagt werden, ohne die SchülerInnen dazu zu ermuntern, sich zu überlegen, wie es überhaupt dazu gekommen ist, dass JüdInnen überhaupt Opfer wurden, bzw. von wem sie dazu gemacht wurden.³⁶⁸ Nach den Ereignissen des März 1938 verschwindet Österreich aus den Schulbüchern, um dann wie Phönix aus der Asche 1945 in der Zweiten Republik wieder aufzuerstehen. Die durch eine verwässernde „Harmonisierungsideologie“³⁶⁹ getränkte Historiographie behauptet einen alle Gegensätze überwindenden Konsens, der vor allem durch die gemeinsamen Erfahrungen des Leids in den deutschen Konzentrationslagern die politischen Unterschiede abgeschliffen hätte.³⁷⁰ Malina und Spann betonen, dass dort, *wo* im Schulbuch vom Nationalsozialismus die Rede ist, hinsichtlich der Entnazifizierung nach 1945, oftmals betont wird, dass die Entnazifizierung konsequent über die politische und gesellschaftliche Bühne gegangen wäre – was die SchülerInnen vor gewisse Verständnisschwierigkeiten stellt, wurden diese zu entnazifizierenden österreichischen NationalsozialistInnen vorher nie erwähnt.³⁷¹

³⁶⁵ ebd.: 583.

³⁶⁶ Vgl. ebd.: 583f.

³⁶⁷ ebd.: 585.

³⁶⁸ Vgl. ebd.: 589.

³⁶⁹ ebd.: 591.

³⁷⁰ Vgl. ebd.

³⁷¹ Vgl. ebd.: 593.

4.2. Schulbücher und Vergangenheitsbewältigung – Josef Thonhauser, Ingrid Gassner

Josef Thonhauser und Ingrid Gassner untersuchen 1994 rezente Schulbücher. An den Anfang der Analyse wurde eine Definition von Vergangenheitsbewältigung gestellt und fünf „für Vergangenheitsbewältigung relevante Themenbereiche“³⁷² von den AutorInnen skizziert, deren Darstellung untersucht wurde. Es handelt sich dabei um 1) „die Frage ob Österreich ein selbstständiger Staat sein oder sich um den Anschluss bemühen soll“, 2) „der Austrofaschismus als autochthones [...] autoritäres System bzw. der Einsatz für demokratische Entwicklung“, 3) „der österreichische Anteil am Nationalsozialismus bzw. der Widerstand gegen ihn“, 4) „der Rassismus in Österreich, insbesondere der Antisemitismus in Österreich bzw. der aktive Einsatz für Toleranz“ und 5) „Österreichs Anteil am Weltkrieg im Vergleich zu seinen Friedensbemühungen“.³⁷³ Zwecks dieser Untersuchung wurden sprachliche Aussagen betreffende Analysekatoren erstellt, mit Hilfe derer analysiert wurde, ob Schulbücher die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit behindern oder fördern. Als Aussagen, die behindern, wurden gewertet: „verschweigen, sich herumdrücken, rechtfertigen, Verharmlosung, Ablehnung von Mitverantwortung, Zuschreibung von Mitschuld, vergrößerte Darstellung des Widerstands“.³⁷⁴ Aussagen die eine Auseinandersetzung fördern waren für Thonhauser/Gassner hingegen: „kritische Darstellung“, „historisch korrekte Hinweise auf legitime Handlungen“, „Anstöße zum Vergleich mit der Gegenwart“, „Hinweise auf den Wert von Institutionen“ sowie Anstöße zur Reflexion darüber, unter welchen Voraussetzungen Handlungen in der Geschichte zu belastender Vergangenheit werden können.³⁷⁵ Anhand dessen wurden Schulbücher analysiert und beurteilt, im ausführlichen Anhang können Textbeispiele für besagte Kategorien gefunden werden.

Auch Thonhauser und Gassners Urteil über die österreichische Schulbuchlandschaft fällt negativ aus: Laut den AutorInnen „lernen“ Kinder in Österreich die Ablehnung von Mitverantwortung und die Verharmlosung von Ereignissen der belastenden Vergangenheit.³⁷⁶ Trotz der exakt ausgewiesenen Vorgangsweise kann dieser Ansatz für meine Zwecke nicht nutzbar gemacht werden, da Bilder mit Hilfe dieses Werkzeugs nicht analysiert werden können – und darüber hinaus die von den AutorInnen skizzierten dichotomischen Analysekatoren nicht gänzlich verständlich sind.³⁷⁷

³⁷² Thonhauser, Gassner 1994: 431.

³⁷³ ebd.

³⁷⁴ ebd.: 433.

³⁷⁵ ebd.

³⁷⁶ ebd.: 440.

³⁷⁷ Bezüglich der von Thonhauser und Gassner aufgestellten Dichotomien bleiben einige Fragen, nicht nur semantischer Art, offen. Kann davon ausgegangen werden, dass die AutorInnen jeweils einen Pol der skizzierten Dichotomie als für Vergangenheitsbewältigung förderlich ansehen und den anderen als diese behindernd?

4.3. Opfermythos – Peter Utgaard

Peter Utgaards Untersuchung stellt einen Längsschnitt durch österreichische Geschichtsschulbücher nach 1945 dar; er benennt dabei – ähnlich wie ich es anhand des Kapitels III.1. versucht habe – übergreifende Topoi und untersucht deren Darstellungsweisen; Bilder spielen allerdings hinsichtlich dieser Analyse keine Rolle. Als wichtigsten narrativen Legostein benennt Utgaard den Opfermythos in all seinen Ausformungen. Die Jahre zwischen 1938 und 1945 werden gezeichnet als ein „positive narrative of redemption to mark the (re)birth of a new democratic, prosperous, neutral and non-German Austria“. ³⁷⁸ Zentral für die Darstellung Österreichs als Opfer des Nationalsozialismus ist die Schilderung des „Anschlusses“, der als etwas von außen Kommendes gezeichnet wird; der Zweite Weltkrieg wird von seinem ideologischen Charakter gereinigt, die Bedeutung der Shoah minimiert und als eine Facette des Leidens generell dargestellt, wodurch dieser mit der Opfererzählung kompatibel wird, er wird „part of the myth“. ³⁷⁹ Während der Widerstand übertrieben dargestellt wird, setzt das Leiden der österreichischen Bevölkerung nach dem Krieg ein, ihm wird erst durch den Abschluss des Staatsvertrags ein Ende gesetzt: Der Wiederaufbau erscheint als letzte Prüfung des Opfers Österreich.

4.4. Heinz Wassermanns Analysen in „Verfälschte Geschichte“

Heinz Wassermann widmet den zweiten Teil seines Buchs „Verfälschte Geschichte im Unterricht“ der genauen Analyse von Schulbüchern. Auch er untersucht den Schulbuchbestand seit 1945, um eine Querschnittsanalyse der Transformationen des Geschichtsbewusstseins durchführen zu können. ³⁸⁰ Seine Schulbuchanalyse ist in einen

Nachdem nähere Erläuterungen fehlen, bleibt so etwa fraglich, ob denn nun befürwortet wird, dass in Schulbüchern der Austrofaschismus als autochtones, autoritäres System geschildert wird, oder ob man den SchülerInnen den Einsatz für demokratische Entwicklung näher bringen soll (ähnliche Überlegungen treffen auch auf Punkt 4 und 5 zu). Während natürlich das Ausmaß der Schilderung des österreichischen Anteils am Nationalsozialismus Auskünfte über „Vergangenheitsbewältigung“ im Schulbuch geben kann, so ist dies doch nicht dichotomisch mit dem Verweis auf den tatsächlich existenten Widerstand als Gegenpart zur Aufarbeitung „schlimmer Vergangenheit“ gleichzusetzen: Die Überbewertung des Widerstands *kann* ein Element der Behinderung der Vergangenheitsbewältigung sein, muss es aber nicht sein; in diesem Fall muss das Gesamtnarrativ analysiert werden, um nicht jeglichen Verweis auf den österreichischen Widerstand als der Opferthese nahe stehend zu desavouieren. Auch das Analysepaar „selbstständiger Staat – Bemühungen um den „Anschluss““ stiftet Verwirrung; selbstverständlich muss geschildert werden, wie stark die Befürwortung für den Anschluss in der Bevölkerung war. Der Verweis auf die Selbstständigkeit Österreichs und deren Verletzung durch die Okkupation des Dritten Reichs ist in Wirklichkeit über den Umweg der völkerrechtlichen Beweisführung ja sogar einer der Hauptpfeiler der Opferthese. Darüber hinaus: In keinem einzigen von mir analysierten Schulbuch wurde der „Anschluss“ *gefordert* – es wäre dies zudem auch eine Forderung gewesen, die sich nach 1945 eindeutig aus dem Feld des öffentlich Sagbaren heraus bewegt hätte.

³⁷⁸ Utgaard 2003: ix.

³⁷⁹ ebd.: 202.

³⁸⁰ Diese bietet mitunter interessantes statistisches Anschauungsmaterial über den Anteil bestimmter NS-relevanter Themen in Schulbüchern. Problematisierbar ist dabei, dass die Statistik zwar eine Zunahme der Behandlung einiger Themenbereiche in den 1990er Jahren belegt und dies sicherlich auch der Wahrheit

quantitativen und einen qualitativen Teil gegliedert. Der qualitative Teil bietet eine sehr ausführliche Untersuchung³⁸¹ österreichischer Schulbücher hinsichtlich folgender Themenbereiche: 1) das Wesen von Faschismus und Nationalsozialismus: Ursachen, Entwicklungen und Auswirkung(en), 2) „Anschluss“, Österreich im „Dritten Reich“, ÖsterreicherInnen als Opfer und TäterInnen, 3) Antisemitismus und Holocaust, 4) „sonstige Vernichtungen“,³⁸² Widerstand, Opfer- und Täterkategorien, wobei weniger analytisch denn deskriptiv vorgegangen wird. Prinzipiell kann festgehalten werden, dass Wassermann zu ähnlichen Befunden wie Malina/Spann gelangt. Er spricht ebenfalls von einer Kollektivapologie der österreichischen Bevölkerung durch Personenzentriertheit auf wenige TäterInnen und betont ebenso die Perfidität der „Logik der „Nazifizierung“ (die Ansicht, dass der Weg in den Nationalsozialismus durch wirtschaftliche Not und politische Radikalisierung nicht aufhaltbar gewesen ist).³⁸³ Auch er verweist auf die Fallstricke der Sprache und das bewusste Ausblenden von (Mit-)TäterInnenschaft durch dubiose Satzkonstruktionen, und benennt dabei ähnlich wie Josef Thonhauser das Verschweigen der Verstrickung in NS-Verbrechen als perfideste sprachliche Strategie der „Vergangenheitsbewältigung“.³⁸⁴

4.5. Die Wehrmacht in österreichischen Schulbüchern –Sabine Loitfellner

Einen neueren Beitrag zur österreichischen Schulbuchforschung im Zusammenhang mit Geschichtsbildern nach 1945, stellt der im Sammelband „Wie Geschichte gemacht wird“ enthaltende Artikel Sabine Loitfellners dar. Sie strebt eine diachrone Untersuchung einiger häufig in Schulbüchern vorgefundener inhaltlicher Kategorien (Wehrmacht im Österreich-Kontext, Stalingrad, Involvierung in Kriegsverbrechen und militärischer Widerstand) an und analysiert nach 1945 erschienene Schulbücher.³⁸⁵

Loitfellner benennt die wichtigsten in Schulbüchern gefundenen Argumentationsstrategien zur Schuldabwehr wie folgt: Rechtfertigungsdiskurse, Verzerrungen, Verharmlosungen.³⁸⁶ und verweist ebenfalls auf das wichtige Wechselspiel von Personalisierung und Anonymisierung. Einseitigkeit, Oberflächlichkeit, der Verzicht auf die Benennung von

entspricht, diese Behauptung teilweise (für die 1950er und 60er Jahre) aber nicht annähernd ausreichend durch Wassermanns Analyse bestätigt ist. Die Untermuerung durch einen einzigen Referenzwert ist nicht haltbar.

³⁸¹ Ähnlich wie bei Malina/Spann kann – da keine Eigendefinition des Autors selbst erfolgte – am ehesten von einer qualitativen Inhaltsanalyse, gekoppelt mit Elementen einer kritischen Diskursanalyse gesprochen werden.

³⁸² Wassermann 2004: 76 – Wie ich finde keine besonders geglückte Formulierung: Gemeint ist hier etwa die Ermordung von Roma und Sinthi oder die Behandlung sowjetischer Kriegsgefangener durch die NationalsozialistInnen.

³⁸³ Vgl. ebd.: 204.

³⁸⁴ ebd.

³⁸⁵ Was die nicht ausgewiesene methodische Vorgangsweise betrifft, so gilt hier das gleiche Urteil wie bei Malina/Spann und Wassermann.

³⁸⁶ Vgl. Loitfellner 2003: 174.

TäterInnen, Passivkonstruktionen, die Tendenz dazu, NS-Verbrechen eher nur anzudeuten, denn sie konkret zu benennen, sind sprachliche Hilfsmittel, die zur Relativierung von Kriegsverbrechen eingesetzt werden.³⁸⁷

Was die in der breiteren Öffentlichkeit als zutiefst unpolitische, de-ideologisierte und vor allem unschuldige Institution Wehrmacht betrifft, so werden die ihr nachgesagten Verbrechen als deutscher Export dargestellt, wodurch eine Externalisierung der Naziverbrechen aus dem österreichischen Kontext erreicht werden soll. Durch die Verwendung von sprachlichen Anonymisierungen, Metaphern und Vergleichen (etwa mit den PartisanInnen und der Roten Armee) soll eine Schuldabwehr erreicht werden; oft wird darauf verwiesen, dass die Soldaten nicht aus eigenem Antrieb heraus tätig geworden sind. Loitfellner geht noch weiter: Indem die Wehrmacht als regulär agierende Besatzungsmacht und militärischer Arm der neuen Herren vor Ort definiert wird, wird dies mancherorts als Legitimierung des Terrors, also als Aufstandsbekämpfung ausgelegt – es kommt zu einer Opferumkehr.³⁸⁸

Der starke Wir-Diskurs, der durch den Hinweis auf die starken Verluste der österreichischen Truppen (man beachte die retrospektive Einführung der Bezeichnung „Österreich“) ein Opferkollektiv schmieden soll, resultierte in einer Opferhierarchie, die die Aufzählung der gefallenen Wehrmachtssoldaten an erster Stelle der nationalen Opferstatistik vorsieht. Dies sollte sich erst spät – Loitfellner nennt hier als Wendepunkt das „Bedenkjahr“ 1988 – ändern. Besondere Bedeutung umgab die Niederlage der sechsten Armee bei Stalingrad: Stalingrad wurde als Naturkatastrophe, unabhängig von menschlichen Handlungen geschildert; eine Naturkatastrophe, welche den dämonisierten Hitler als Grund gehabt hätte;³⁸⁹ wenn aber Stalingrad eine Naturkatastrophe, der Krieg an sich nur das Resultat unkontrollierbarer Kräfte gewesen ist, so ist es logisch, dass auch Kriegsverbrechen als Konsequenz eines Krieges, dessen Verlauf niemand beeinflussen konnte, geschildert werden.

Ein weiterer Topos ist der der Dichotomie von unschuldiger Wehrmacht und SS, die alleinig für Kriegsverbrechen und Gräueltaten verantwortlich gemacht wird.³⁹⁰ Was keinen Platz findet sind Themen wie Wehrmachtsjustiz, Desertion und die Rolle der österreichischen, v.a. Kärntner slowenischen PartisanInnen. Der Zweite Weltkrieg wird als „ganz normaler Krieg zwischen Nationalstaaten“³⁹¹ unter Zuhilfenahme von „rein chronologischen und ereignisgeschichtlichen Zugängen“³⁹² beschrieben.

³⁸⁷ Vgl. ebd.: 183.

³⁸⁸ Vgl. ebd.: 185.

³⁸⁹ Vgl. ebd.: 181.

³⁹⁰ Vgl. ebd.: 183.

³⁹¹ ebd.: 191.

³⁹² ebd.: 190.

V. Methodologische Anmerkungen: Bild-Diskurs-Analyse von Schulbüchern

Auf einer historisch-politischen Gedächtnistheorie basierend soll die methodische Vorgangsweise diskutiert werden. Ich möchte meinen Ansatz dezidiert als „bricolage“ verstanden wissen, gleichzeitig aber darauf verweisen, dass dies letztlich auch darauf zurückzuführen ist, dass es bis jetzt keinen ausformulierten methodischen Leitfaden was die Untersuchung des sich im Schulbuch manifestierenden, durch sowohl Diskurs als auch strategischer Bildlichkeit geformten, Narrativs gibt; dies ist als Forschungsdesiderat herauszustreichen. Im Weiteren werde ich für den Ansatz einer Bild-Diskurs-Analyse optieren und als einen Bestandteil davon die Eckpfeiler einer Historischen Diskursanalyse skizzieren. An das Ende dieses theoretisch-methodologischen Blocks soll ein Analyseraster für Schulbücher gestellt werden, der gewissermaßen die Quintessenz der methodischen Überlegungen in konkrete Fragen überträgt.

1. Bild-Diskurs-Analyse

Referenzpunkt für die Untersuchung von Text und Bild im Schulbuch ist eine historisch-politische Gedächtnistheorie. Ausgegangen wird dabei von der Feststellung, dass kollektives Gedächtnis in einem Spannungsfeld konkurrierender Vergangenheits- und Identitätsentwürfe entsteht; konkrete Geschichtsbilder sind das Produkt eines Prozesses von Austarierungen und Konflikten. Diese politische Gedächtnistheorie ist unerlässlich: Wenn ein Schulbuch als Faktor und Produkt gesellschaftlicher Prozesse skizziert wird, muss auch immer die konkrete Frage nach den historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestellt werden, die der Selektion dieser sich in ihm manifestierenden Gedächtnisinhalte zu Grunde liegen.

Wenn Gedächtnisinhalte untersucht werden sollen, so kann diese Untersuchung nur eine sowohl Sprache als auch Bildliches umfassende sein, sind doch Sprache und Bilder diejenigen Medien, durch welche wir unsere Welt beschreiben und verbindliche Aussagen³⁹³ über diese machen: Daher muss eine Synthese aus historischer Diskursanalyse und der ebenso historischen Analyse des Bildlichen angestrebt werden. Diskurs- und Bildanalyse stellen zwei Seiten ein und derselben Medaille dar – was kann und muss verbindlich über die Vergangenheit gesagt, welche Bilder können verbindlich über die Vergangenheit gezeigt, welche müssen verbindlich erinnert, welche verbindlich vergessen werden. Wenn sich Geschichte visuell in den Köpfen der Menschen verankert, so ist aus hegemonietheoretischer Sicht die Auswahl von geschichtsmächtigen Bildern genauso wesentlich wie Strukturierung des sprachlichen Feldes, des Felds des Sagbaren. Beide Mechanismen, die strategische

³⁹³ Unter Aussagen ist hier der „typisierte Gehalt zahlreicher verstreuter Äußerungen und Praktiken, die eine gewisse Ordnung erkennen lassen“ (Landwehr 2008: 78) zu verstehen.

Selektion bestimmter Bilder und die Festlegung erlaubter Aussagensysteme, ermöglichen die Lenkung in Richtung einer zweckmäßigen und verbindlichen Vergangenheitsdeutung.

Ähnlich wie in punkto Diskursanalyse gilt, dass es sich bei der „Untersuchung der Historizität des Visuellen“ sowie der Analyse der „Visualität von Geschichte“,³⁹⁴ d.h. bei der Frage nach dem historisch gewachsenen Charakter eines Bilderkanons und bei der Leistung von Bildern hinsichtlich von Erinnerungskonstruktionen, in meinem Zusammenhang nicht um eine ästhetische Kritik der verwendeten Bilder handeln kann. Vielmehr muss untersucht werden, welche Bedeutung Bildern in bestimmten Kontexten zugeschrieben wird. Genauso wie Sprache keine von Menschen unabhängige Akteurin ist, so ist auch der Komplex von Produktion, Distribution, Selektion und Rezeption bestimmter Bilder ein von Menschen gesteuerter Prozess, dessen Funktionsweisen historisch-politisch analysiert werden müssen. Auch wenn Bilder grundsätzlich polysem sind und sich ihre Analyse dadurch wesentlich schwieriger als die von Text gestaltet, so kann doch die Existenz einer bevorzugten Lesart festgestellt werden. Diese Codes sind gesellschaftlich geprägt und jeder Kultur eigen. Ihre Entschlüsselung erlaubt eine Analyse der strategischen Verwendung von Bildlichkeit.³⁹⁵ Schlussendlich können diese Überlegungen mit Gillian Rose zusammengefasst werden: „It is possible to think of visuality as a sort of discourse too. A specific visuality will make certain things visible in particular ways and other things visible unseeable, for example, and subjects will be produced and act within that field of vision.“³⁹⁶

Mit Maasen, Mayerhauser und Renggli kann von einer Bild-Diskurs-Analyse gesprochen werden, wobei nicht ein Primat (der logozentrische) durch einen anderen ersetzt werden soll. Die Relationen können dabei als „komplexe, sich wechselseitig bedingende, miteinander interagierende Verhältnisse zwischen Sichtbarem und Sagbarem“³⁹⁷ verstanden werden. Es geht um die Frage, „wovon sich wer auf welche Weise zu welchem Zeitpunkt (k)ein Bild machen kann“.³⁹⁸ Bilder tauchen in Dispositiven auf und gehen Wechselverhältnisse mit Texten ein; sie erzeugen politische Relevanzen indem sie Deutungsmöglichkeiten aufzeigen, Denkweisen verbieten oder ermöglichen. Sichtbarkeit erscheint als Produkt

diskursiver, institutioneller, kultureller und historischer Vorbedingungen, kurz: Sichtbarkeit ist ein Produkt von Macht-Wissens-Dispositiven, wodurch sie ‚nie umstandslos gegeben‘ ist. Dementsprechend lautet Holerts [ein Vordenker dieses

³⁹⁴ Paul 2006: 25.

³⁹⁵ Vgl. Rose 2007: 94.

³⁹⁶ ebd.: 143.

³⁹⁷ Maasen, Mayerhauser, Renggli 2006: 8.

³⁹⁸ ebd.

Ansatzes, I.M] Forderung, dass ,heute Kritik an visuellen Diskursen und an den Diskursen über Visualität nur geübt werden [kann], wenn man Bilder auf ihren Gebrauch und ihre Wirkungen, kurz: auf ihre Beteiligung an Praktiken der Willens- und Wissensbildung untersucht.³⁹⁹

Dies ist schließlich mein Anliegen – die Untersuchung von Gebrauch und Wirkung von Bildern im Zusammenwirken mit Text, vereint in der multimodalen Sinnstruktur eines Schulbuchs, eingebettet in den historischen und politischen Kontext. Nachdem bisher die Frage nach Strategien des Visuellen im Vordergrund stand, soll im Folgenden v.a. auf Überlegungen hinsichtlich einer Historischen Diskursanalyse⁴⁰⁰ eingegangen werden.

1.1. Bildanalyse

Im Rahmen einer historisch-politischen Gedächtnistheorie spielen Begriffe wie Strategie eine wesentliche Rolle. In diesem Sinne ist auch die im Titel meiner Diplomarbeit verankerte Frage nach visuellen und sprachlichen Strategien der Wissensvermittlung über die Vergangenheit zu verstehen. Methodologisch wirft diese Überlegung Probleme auf: Wie kann strategische Bildlichkeit empirisch untersucht und theoretisch hinterfragt werden? Wie erwähnt, sind als theoretische Überlegungen die Ansätze einer Bild-Diskurs-Analyse brauchbar, nur die Frage nach der konkreten Handhabung bleibt von den AutorInnen unbeantwortet. Grundsätzlich könnte die Analyse der Bilder und ihrer Verwendung unter das Dach der Überlegungen von Cornelia Brink und Habbo Knoch gestellt werden. Brink will die geschichtliche Strukturierung von Fotografien, ebenso ihren Gebrauch rekonstruktiv deuten und in den Rahmen veränderter sozio-politischer Rahmenbedingungen, die die Verwendung dieser Bilder zuließen, analysieren. Habbo Knoch geht indes stärker auf den Wirkungszusammenhang von Bildern mit anderen Bildern und Text ein und beleuchtet die Frage nach den Deutungsangeboten, welche durch die Einbettung von Fotografien in einen diskursiven und bildlichen Kontext erzeugt werden. Er untersucht dabei die „spezifischen Muster und Praktiken“, „mit denen die NS-Vergangenheit zu erinnerter, sinn- und handlungsrelevanter Geschichte verwandelt wurde“.⁴⁰¹ Im Grunde genommen steht somit die Frage nach der Funktionalität von Bildern im Raum. Umgemünzt bedeutet dies: Welche

³⁹⁹ ebd.: 18.

⁴⁰⁰ Statt von Diskursanalyse könnte man ebenso davon sprechen, die kulturellen Scripts einer Gemeinschaft untersuchen zu wollen. Scripts meint hier „umgreifende, narrative Tiefenstrukturen, in denen das Wissen um kodifizierte, geordnete und häufig wiederkehrende Abläufe gespeichert ist“ (Zeyringer 2000: 12). Mit Hilfe dieser „narrativen Legosteine“ werden Stereotypen, Mythen und sonstige Formen kollektiver Sinngebung zwecks Stiftung von Gruppenidentität zusammengebaut, wobei hier Inklusions- und Exklusionserzählungen mit eingeschlossen sind. Das Endprodukt einer sprach- und bildlich fixierten Narration wird durch Sozialisation an die Gemeinschaft weitergegeben. In diesem Sinne werde ich von dem in Schulbüchern zu findenden Narrativ sprechen, wobei die aus Bild und Text geformte Erzählung gemeint ist.

⁴⁰¹ Knoch 2001: 21.

Bilder werden eingesetzt, um an einer bestimmten Stelle im Lehrbuch Sinn zu erzeugen? Leider gilt auch hier: Sowohl Brink als auch Knoch lassen eine methodologische Anleitung vermissen. Somit bleibt festzuhalten, dass ich im Vorfeld meiner Recherche kein Werk gefunden habe, welches einen konkreten methodologischen Leitfaden zur Untersuchung strategischer Bildlichkeit bietet; da ich aber ohnehin eine Schulbuchseite als untrennbare Einheit kategorisiert habe, ist die einzige Vorgangsweise die mir offen steht, eine dichte, theoretisch fundierte Beschreibung des vom Schulbuch aufgezeigten Felds des Zeigbaren. Wo Literatur vorhanden, muss selbstverständlich darauf hingewiesen werden, welche Überlegungen hinsichtlich bestimmter Bilder bereits existieren. So wird aufgezeigt werden, welche Geschichten Text und Bild erzählen, wo sich diese überschneiden, widersprechen und/oder bestärken.⁴⁰²

1.2. Historische Diskursanalyse

Im Gegensatz zur Frage nach der Untersuchung des Visuellen können, was die Analyse historischer Diskurse betrifft, erprobte methodische Ansätze, aufgegriffen werden: Sarasin definiert Diskursanalyse als die Frage danach, wie Gesellschaften im geschichtlichen Prozess Sinn hervorbringen;⁴⁰³ hier kann angeknüpft werden, war doch die Leitfrage bisher diejenige nach dem Sinn, den Gesellschaften ihrer Vergangenheit in Hinsicht auf ihre Zukunft geben.

⁴⁰² Als interessante Denkkategorie kann im Zusammenhang mit der Analyse von Bildlichkeit auch der Begriff der Performanz diskutiert werden. Performanz, Performativität versteht sich hier als Möglichkeit, strukturelle Ähnlichkeiten von wissenschaftlichen Denkmodellen und gesellschaftlichen Praxisformen zu überdenken. Die diskursive Konstruktion der Wirklichkeit, so die grundlegende Überlegung, bedarf gewisser performing acts, um die Bühne der öffentlichen Kommunikation zu bespielen (vgl. Musner, Uhl 2006: 8). In Verbindung mit meinem Fokus auf die Untersuchung von Bildlichkeit kann dieser Ansatz durchaus fruchtbar sein: Die Frage nach der Performanz von Bildern bedeutet eine epistemologische Verlagerung, weg von allgemeinen Fragen an die Bildlichkeit, hin zu Fragen nach der spezifischen „Aufführung“ bzw. „Aneignung“ von Bildern. Auch wenn ich in weiterer Folge nicht mit dem Begriff der Performanz operieren werde, da ich für die bisher vorgestellten Termini optiere, soll hier zumindest auf diese Konzepte hingewiesen werden (vgl. für die konkrete methodische Anwendung am bildlichen Material: Tropper 2006). Der Begriff der Performanz verweist darüber hinaus auf eine weitere wichtige Kategorie hinsichtlich der theoretischen Fassung von Gedächtnistheorien: auf den der Medialität. Fragen der Performanz/Performativität zu stellen bedeutet, die spezifische Prägekraft unterschiedlicher Medien, die Art und Weise wie diese Medien kulturellen Sinn erzeugen sowie die Gebrauchsweisen von von Medien gerahmten Bildern zu hinterfragen. Die Medialität des Bildes ist dabei im Spannungsfeld zum sozialen Aspekt – dem /der menschlichen AkteurIn – zu untersuchen. Die Differenz kultureller Bedeutung lässt sich nicht im Bild erklären – die cadres médiaux und die kollektive erinnerungskulturelle Einbettung des/der Betrachters/Betrachterin müssen für die Analyse der Wirkkraft eines Bildes mit bedacht werden. Dies hat auch Martin Schulz ähnlich formuliert, wenn er von einem „dynamischen Dreiecksverhältnis“ von Bild, Medium und (menschlichem) Körper spricht (Schulz 2009: 21); im Übrigen betont auch er, dass die Medien die Sichtbarkeit und den Inhalt von Bildern mitbestimmen (vgl. ebd.: 22). Medien steuern so die Wahrnehmbarkeit eines Bildes, lenken die Aufmerksamkeit des/der Betrachters/Betrachterin, die kulturell konditioniert ist (vgl. ebd.: 144). Als wesentliche theoretische Literatur zum Thema Medialität im Zusammenhang mit kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorien sei hier auf Borsó, Krumeich, Witte 2001 und Erll, Nünning 2004 verwiesen. Sowohl Borsó als auch Erll betonen die „konstitutionelle Medialität“ des Gedächtnisses (Borsó 2001: 25) und die Relevanz von Medialität, die eine Bedingung der Möglichkeit des sinnhaften kollektiven Bezugs auf zeitliche Prozesse darstellt.

⁴⁰³ Vgl. Sarasin in Landwehr 2008: 19

Im ersten Moment erschien mir die Verwendung des Wortes „Diskursanalyse“ als zu hochgestochen, nicht der Realität meiner Arbeit entsprechend. Dennoch bin ich mittlerweile der Ansicht, dass die einzige mögliche Vorgehensweise bei der Untersuchung eines abgesteckten Feldes eine Untersuchung des Sprach- und Zeichengebrauchs ist. Die vielleicht beste, weil weitläufigste Definition von Diskursanalyse liefert Philipp Sarasin:

„Diskursanalyse beziehungsweise Diskurstheorie ist keine Methode, die man ‚lernen‘ könnte, sondern sie erscheint mir eher als eine theoretische, vielleicht sogar philosophische Haltung“⁴⁰⁴ – ein Ansatz, der selbstverständlich auch auf die zur Bild-Diskurs-Analyse erweiterte Untersuchung angewandt werden kann. Tatsächlich gibt es keine andere Möglichkeit, als unter anderem diskursanalytisch vorzugehen, ob man dieses Label verwendet oder nicht. Dass mir als Historikerin vielleicht die linguistische Kompetenz fehlt, um eine diskursanalytische Untersuchung bis in die kleinste Trope zu liefern, liegt auf der Hand. Was aber sehr wohl möglich ist, ist eine sprachliche Analyse der wichtigsten Aussagefelder, gekoppelt mit Überlegungen hinsichtlich der politischen und sozialen Bedingtheiten derselben – denn schließlich soll es eine historische und keine linguistische Abhandlung sein. Als sehr gute Ausgangsbasis für das weitere Vorgehen kann diese Definition von historischer Diskursanalyse dienen:

Die historische Diskursanalyse geht von der Beobachtung aus, dass zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt nur eine begrenzte Menge von Aussagen zu einem bestimmten Thema gemacht werden kann, obwohl rein sprachlich gesehen eine unendliche Menge von möglichen Aussagen existiert. Es ist der Diskurs, der die Möglichkeit von Aussagen zu einem bestimmten Gegenstand regelt, der das Sagbare und Denkbare organisiert. Vor diesem Hintergrund will die historische Diskursanalyse die Regeln und Regelmäßigkeiten des Diskurses, seine Möglichkeiten zur Wirklichkeitskonstruktion, seine gesellschaftliche Verankerung und seine historischen Veränderungen zum Inhalt der Untersuchung machen.⁴⁰⁵

Wenn von Diskursen die Rede ist, so ist der Sprach- und Zeichengebrauch einer Gesellschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt gemeint. Diskurse können dabei definiert werden als „Praktiken, die Aussagen zu einem bestimmten Thema systematisch organisieren und regulieren und die Möglichkeitsbedingungen des Denk- und Sagbaren bestimmen“.⁴⁰⁶

1.2.1. Konstruktion von Wirklichkeit und machtpolitische Verschränkungen

Der „linguistic turn“, wie ihn Richard Rorty 1967 postulierte, subsumiert alle Ansätze, „die die konstitutive Rolle der Sprache bzw. von Symbolsystemen nicht nur für die Erkenntnis der

⁴⁰⁴ Sarasin 2003: 8.

⁴⁰⁵ Landwehr 2005: 7.

⁴⁰⁶ Eder 2006: 13.

Wirklichkeit, sondern auch für die Konstruktion der Wirklichkeit selbst betonen“.⁴⁰⁷ Sprache ist eine menschliche Handlung, durch welche ein hegemoniales Bild von Wirklichkeit vermittelt wird – hier führt der Weg zurück zu schon von Maurice Halbwachs aufgestellten Überlegungen (vgl. Kapitel I.2.1.). Dabei werden Hierarchien und machtpolitische Codes verbreitet, ohne dass es den Handelnden bewusst ist – Menschen (re-)produzieren Sinn aufgrund bestimmter Machtverhältnisse, ohne sich darüber im Klaren zu sein. Es sind diese hegemonialen Machtverhältnisse, welche die Grenzen der Sprache und die Grenzen der Wirklichkeit bestimmen, wobei aber immer die Möglichkeit der Dissidenz mitzudenken ist. Im Sinne Foucaults kann bei der Untersuchung dieser machtpolitischen Verschränkungen auch von Genealogie gesprochen werden; diese interessiert sich „für den historischen Wandel von Diskursen in Verbindung mit bestimmten Machtkonstellationen. Die in Diskursen hervorgebrachten Formen von Wissen und Wahrheit werden als Wirkungen von Machtpraktiken analysiert.“⁴⁰⁸ Auch der Terminus „Dispositiv“ kann als fruchtbare Verbindung von Gedächtnistheorien und Historischer Diskursanalyse ins Spiel gebracht werden, so kann darunter ein „Komplex aus unterschiedlichen Elementen [...], die Macht-Wissens-Formen strukturieren“ verstanden werden. Ein Dispositiv wäre somit etwa die Verbindung des Diskurses über die österreichische Vergangenheit in den Geschichtsschulbüchern, die Pflichtschulen als Institutionen, alle Maßnahmen, die zur Wahrung dieser Vergangenheitssicht getroffen werden und vieles mehr.

1.2.2. Bestandsaufnahme des Sagbaren und des Nicht-Gesagten

Eine Historische Diskursanalyse bewegt sich ständig zwischen den Polen Text und Kontext einerseits, und Sprache und Gesellschaft andererseits. Die Analyse eines bestimmten historischen Diskurses mithilfe der Foucault'schen Archäologie,⁴⁰⁹ soll heißen: die Rekonstruktion von Diskursen als historische Praktiken, die bestimmten Regeln gehorchen, ermöglicht eine Bestandsaufnahme des Sagbaren – und des Zeigbaren. Diskurse zeichnen sich durch ihre Materialität aus: Sie sind historisch situierbar, besitzen eine soziale Kontur und äußern sich in bestimmten Medien.⁴¹⁰ Um mit Foucault zu sprechen, befinden wir uns auf der Suche nach dem „positiven Unbewussten des Wissens“, also auf der Suche nach der Summe dessen, was ohne Sanktionen mit sich zu bringen zu einem bestimmten Zeitpunkt von einem sprachmächtigen Individuum über einen Gegenstand ausgesagt werden darf.

⁴⁰⁷ Sarasin 2003: 11f.

⁴⁰⁸ Landwehr 2008: 79.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd.: 78.

⁴¹⁰ Vgl. Sarasin 2003: 37.

Indem die historische Diskursanalyse sich auf diejenigen Gegebenheiten konzentriert, die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt als „wahr“ und „wirklich“ gewusst wurden, stellt sie sich gerade *nicht* die Aufgabe, Verdecktes zu entdecken oder Verborgenes erscheinen zu lassen. Vielmehr versucht sie das ans Tageslicht zu holen, was so selbstverständlich und unmittelbar geworden ist, dass es gerade deswegen nicht mehr wahrgenommen werden kann.⁴¹¹

Obwohl die Suche nach dem tatsächlich Existenten der bestmögliche Ausgangspunkt für die Analyse eines konkreten historischen Wissensbestands ist, so kann dies nur die eine Seite der Medaille sein. Denn wenn die Analyse des Bestehenden und des Aussagbaren erfolgt ist, so liegt doch nichts näher, als nach dem Fehlenden, Nicht-Sagbaren zu fragen und dieses Fehlen aus den gleichen Machtpositionen, welche Sinn produzieren und sanktionieren, zu erklären – und genau dies kann durch einen diachronen Vergleich, wie er im Weiteren erfolgen wird, bestens aufgezeigt werden. So muss der Analyse des österreichischen Opfer-Diskurses zwingend die Analyse dessen, was durch diesen Diskurs überschrieben wird, folgen. Diskurse arbeiten mit Verboten und Schranken;⁴¹² wenn dies berücksichtigt wird, so kann Foucaults Frage: „Wie kommt es, dass eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“⁴¹³ dahin gehend gewendet werden, dass einerseits die Aussage, die erfolgte, untersucht wird, als auch die Lücke, das Fehlende, diejenige Aussage, welche sie verdrängte.

1.2.3. Historische Diskursanalyse – Vorgangsweise

Achim Landwehr stellt das konkrete Vorgehen bei einer historischen Diskursanalyse wie folgt dar:⁴¹⁴ An erster Stelle stehen dabei die Korpusbildung und die Suche nach einer konkreten Fragestellung; die Analyse erfolgt anhand einer hypothesengeleiteten Beobachtung.⁴¹⁵ Um einen Diskurs und seine institutionellen Verstrickungen in Gänze analysieren zu können, muss zumindest versucht werden, die gesamte „Menge aller schriftlichen, mündlichen, bildlichen und sonstigen zeichenhaften Hervorbringungen und Praktiken“⁴¹⁶ zu erfassen. Als weiterer wichtiger Schritt muss die Kontextanalyse angegangen werden. „Who said it, to whom, and in what context *is* important.“⁴¹⁷ Schließlich ist eine Textanalyse niemals ein Selbstzweck, sondern nur der Ausgangspunkt für eine „Untersuchung der Konstruktion der

⁴¹¹ Landwehr 2008: 165.

⁴¹² Vgl. Haslinger 2006: 29.

⁴¹³ Foucault zit. in Graf 2006: 76.

⁴¹⁴ Vgl. Landwehr 2005: 103–134.

⁴¹⁵ Diese hypothesengeleitete Beobachtung ist in diesem Fall aus den bisherigen Untersuchungen zu Veränderungen des Bilderkansons und der österreichischen Gedächtnislandschaft zu entnehmen. Je nach Stand der Erinnerungskultur kann davon ausgegangen werden, ein bestimmtes und weiter oben abgestecktes Feld des Denkbaren im Schulbuch auffinden zu können.

⁴¹⁶ ebd.: 106.

⁴¹⁷ Childers zit. in ebd.: 109.

Rahmenbedingungen sozialer Beziehungen und Bedeutungen“.⁴¹⁸ Diskurse in ihren sozio-historischen Bedingtheiten zu analysieren ist vor allem für einen kritisch-historischen Ansatz unentbehrlich. Durch die Analyse dieser Rahmenbedingungen können Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche systemstabilisierenden Funktionen hegemoniale Diskurse etwa was verbindliche Aussagen über die Vergangenheit eines Kollektivs betrifft, erfüllen.

Als dritte Ebene streicht Landwehr die Analyse der Aussagen, also die „regelmäßig auftauchenden und funktionstragenden Bestandteile eines Diskurses“⁴¹⁹ hervor. Als die zwei Aspekte dieser Analyse sieht Landwehr die Untersuchung der Makro- und der Mikrostruktur des Textes an. All diese Punkte miteinander verbunden, können im Resultat als Diskursanalyse bezeichnet werden. Festzuhalten gilt: Obwohl Landwehr viele nützliche methodische Werkzeuge für die Mikrostrukturanalyse von Texten zur Verfügung stellt, darf die *Historische* Diskursanalyse nicht als linguistische Übung missinterpretiert werden.

Im Hinblick auf die Anwendung diskursanalytischer Methoden auf die Analyse von Schulbüchern, muss aufgrund der großen Quantität des zu untersuchenden Materials auf textlicher Ebene auf zweierlei Ebenen operiert werden: Auf der Ebene einer diachronen Untersuchung der Geschichte von textlichen Versatzstücken, welche einen breiteren historischen Untersuchungsrahmen absteckt und deswegen eher auf gröbere Bausteine des Diskurses abzielen möchte, und auf der Ebene einer textlichen Feinanalyse einiger aufgrund ihres Beispielcharakters ausgewählter Fallbeispiele. Schließlich steht am Beginn einer „Feinanalyse [...] daher die Frage nach dem richtigen Verhältnis zwischen Einzeltexten und der Untersuchung des Aussageflusses“.⁴²⁰ Eine Maximalforderung wäre es, zu versuchen, alle österreichischen Schulbücher aller Jahrgänge zu untersuchen. Hier wird aber die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis schlagend: So fruchtbar dieses Unterfangen auch wäre, so liegt es doch auf der Hand, dass dies im Rahmen einer Diplomarbeit nicht möglich ist.

Wesentlich für Aussagen über die Beschaffenheit von Diskursen ist die Herausarbeitung eines Hintergrundwissens zum sozio-medialen Kontext. Bei dieser notwendigen Einbettung des Diskurses in eine breitere Ebene zeigen sich auch die Gefahren einer rein linguistischen Analyse – schließlich muss eine politisch gewandte Diskursanalyse gefordert werden und in diesem Sinne sind auch die vorangehenden Kapitel zu verstehen:

⁴¹⁸ ebd.: 108.

⁴¹⁹ ebd.: 111.

⁴²⁰ Haslinger 2006: 30.

Um einen bestimmten Text zu verstehen, kann man ihn nicht in Isolation betrachten (oder in Bezug auf angebliche Realereignisse), sondern muss das breitere strategische Feld analysieren, in das er interveniert. Dieses Feld ist aber immer auch das Feld des gesamten symbolischen Diskurses einer Gemeinschaft, das eine wesentliche Funktion hat, die über die partikularen Absichten des einzelnen Textes weit hinausgeht und die eine bloß fachlinguistische Diskursanalyse übersehen muss: Es geht in politischen Diskursen nämlich immer mit um die Definition des Gemeinwesens eo ipso.⁴²¹

Wenn nach Foucault Diskurse als symbolische Ordnung, als institutionalisierte Redeweisen, aufgebaut auf den Bausteinen, den énoncés, die sich aufgrund ihrer Materialität und ihrer Positivität auszeichnen, die Diskurse also Wahrheit definieren und Bedeutungsmacht ausüben, so muss eine historische Diskursanalyse des österreichischen Geschichtsbewusstseins von zwei Polen her betrachtet werden. Auf der einen Seite müssen die positiven Elemente definiert werden (Was kann, was muss gesagt werden?) und die „negativen“ Element, die Lücken, die aufgrund gesellschaftspolitischer Interessen nicht identitätsstiftend sein dürfen und aufgrund der semantischen Lücke die sie hinterlassen vielleicht sogar noch körperlicher sind als das Offensichtliche, was allerdings nur retrospektiv erkennbar ist. Gleichzeitig sind aber die Ergebnisse nichts anderes als temporäre Erkenntnisse, die ihrerseits nur Ausgangspunkte für weitere Fragen sind.

2. Fragen an ein Schulbuch – Konkrete Vorgangsweise

Welche konkreten Fragen können an ein Schulbuch gestellt werden, um eine Untersuchung desselben bewerkstelligen zu können? Als Grundgerüst soll ein modifizierter methodischer Leitfaden nach Markom und Weinhäupl,⁴²² gespickt mit einem Frageraster Falk Pingels entnommenen Anregungen, angepasst an die Prämissen dieser Arbeit, gelten.

Grundsätzlich gilt, dass selbstverständlich alle Befunde nur im Kontext bisher angestellter historischer und theoretischer Überlegungen gedeutet werden können.

Eine Schulbuchuntersuchung soll aus zwei Teilen bestehen: einer Kontextanalyse sowie einer Feinanalyse. Vor dem Beginn der Analyse ist es empfehlenswert, sich einen ersten Eindruck vom Werk zu verschaffen, auch um sich möglicher eigener Vorurteile bewusst zu werden. Als nächstes müssen die zu untersuchenden Sequenzen ausgewählt werden: In meinem Fall ergibt

⁴²¹ Marchart 2005: 37.

⁴²² Diese erstellten einen möglichen Fragenkatalog für eine konkrete Schulbuchanalyse in ihrem Werk „Die Anderen im Schulbuch“, in welchem sie Sexismus/Rassismus/Antisemitismus etc. in österreichischen Schulbüchern, u.a. auch in Geschichteschulbüchern, untersuchten. Aufgrund einer leider nur allzu kursorischen Analyse von Bildern, bzw. des visuellen Charakters von Schulbüchern, musste dieser sonst sehr gute Leitfaden von mir doch stark modifiziert werden, vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 231–239. Für einen eher allgemeineren, nichtsdestotrotz ebenso nützlichen Frageraster an ein Schulbuch vgl. wie erwähnt Pingel 2000: 25.

sich die Auswahl aus dem chronologisch abgegrenztem Thema der Arbeit selbst, untersucht werden sollen: die Strategien der textlichen und bildlichen Darstellung des Nationalsozialismus in Deutschland und in Österreich, im Speziellen die Frage nach der Rolle Österreichs von 1938 bis 1945, des Holocaust, des Zweiten Weltkriegs, Österreich von 1945 bis 1955. Tatsächlich erscheint es mir aber unerlässlich, zwecks kontextualisierter Analyse der Darstellungsweise der Inkorporation Österreichs in das Dritte Reich, auch die Schilderung der Jahre der politischen Radikalisierung in Österreich von 1938, den BürgerInnenkrieg sowie das Abdriften in den Austrofaschismus⁴²³ zumindest cursorisch zu schildern.

2.1. Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

Ein Teilabschnitt eines Schulbuchs steht niemals für sich alleine, sondern muss im Kontext interpretiert werden. Die Einbindung in die inhaltliche/graphische Struktur muss berücksichtigt werden. Selbstverständlich muss auch der bildungspolitische bzw. erinnerungskulturelle Kontext bekannt sein, dies wurde weiter oben bereits besprochen. Pingel fordert unter dem Stichwort „bibliographische Daten“ die Analyse der Aspekte Verbreitung, Schulbuchtyp und die Untersuchung des LehrerInnenbegleitheftes. Folgende weitere Fragen sollten auch abgeklärt werden:

- 1) Beschreibung des Mediums im Entstehungskontext: Wie alt ist das Schulbuch, wann wurde es nach welchem Lehrplan approbiert? Existieren bereits neue Auflagen? Wenn ja, wurden Teile verändert? Welche und warum?
- 2) Zielgruppenanalyse: An welche Klassen richtet sich das Schulbuch?
- 3) Layout: Welchen Strategien folgt die Einteilung nach Kapiteln? Welche Themen und Inhalte werden graphisch besonders (etwa durch eine spezielle Farbe) herausgehoben?

2.2. Fein- bzw. Text-Bild-Analyse

In einem zweiten Schnitt werden im Rahmen einer genauen Untersuchung ausgewählter Passagen u.a. folgende Fragen geklärt:

- 1) Auf einer sprachlichen Ebene: Was darf geschrieben werden? Welche Wörter und welche sprachlichen Konstruktionen werden verwendet? Sind es Aktiv- oder Passivkonstruktionen, d.h. werden die Handelnden offen genannt oder verschwindet das Dargestellte in anonymen

⁴²³ Für begriffliche Bestimmungen bzw. für die Frage nach Austrofaschismus/„Austrofaschismus“/Ständestaat vgl. Tálos 1985. Ich spreche mit Emmerich Tálos von einem austrofaschistischen Herrschaftssystem, das gekennzeichnet war durch „autoritär-hierarchische Strukturen, durch Konzentration der politischen Macht auf die Regierung unter Führung des Bundeskanzlers, durch Ausschaltung von Parlament und freier politischer Partizipation, durch seine Anlehnungen an die Selbstdarstellungsformen und Institutionen des italienischen und deutschen Faschismus, durch Repressionen gegen politische Oppositionelle“ (Tálos 2000: 55).

Strukturen? Welche Adverbien und welche Adjektive werden verwendet und warum? Welche sprachlichen Bilder und Metaphern werden verwendet?

2) Auf einer visuellen Ebene: Welche Diagramme, Statistiken und sonstige Mischformen von Text und Bildern werden verwendet, um dem Abgedruckten Autorität zu verleihen? Was für Bilder werden in welchen Zusammenhängen verwendet, bzw. wurden in früheren Ausgaben verwendet und in rezenten nicht mehr? Gibt es Arbeitsaufträge, welche die eigenständige Behandlung der Bilder durch die SchülerInnen vorhersehen?

3) Auf der Ebene eines Wechselverhältnisses von Text und Bild: Welche Emotionen, Informationen und Wissensbeständen sollen durch Bilder oder durch das Wechselverhältnis von Bild und Bild und Bild und Text vermittelt werden? Werden die Bilder zur Illustration verwendet oder werden sie mit einem kritischen Kommentar versehen, der ihre Historizität unterstreicht? In welchem Wechselverhältnis stehen sie zum Text? Kontrastieren sie diesen oder stimmen sie ihm zu? Welche Bedeutungsverschiebungen entstehen durch Bildlegenden und sonstige textliche Kommentierungen? Falls bekannt, handelt es sich um nachträglich manipulierte Bilder, d.h. ist das Bild etwa aus layouttechnischen Gründen beschnitten worden? Wird eine bevorzugte Lesart des Bildes nahe gelegt, indem das Bild durch Worte verankert wird? Wird die Intention eines Textes durch Bilder verankert?

4) Auf einer wissenschaftlichen bzw. didaktischen Ebene: Sind die historischen Ereignisse adäquat, d.h. richtig dargestellt? Werden auch neuere Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft mit einbezogen? Wie ausführlich wird ein Thema behandelt? Wird versucht, ein Bezug zur Gegenwart und zur Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen? Mit Falk Pingel kann auch danach gefragt werden, welche Quellen wie verwendet, und – daraus resultierend – welche Aufgabenstellungen an die SchülerInnen herangetragen werden. Als inhaltliches Kriterium, gerade auch in Bezug auf die Verwendung von Bildern, wird das Wechselverhältnis von Rationalität und Emotionalität zu beachten sein.

2.3. Themenfelder der Analyse

Hier möchte ich sechs Themengebiete ausformulieren, anhand derer meine Untersuchung geleitet werden soll. In weiterer Folge wird die Darstellung der Analysefelder nicht immer diesem Raster folgen, sondern sich eher eng an die chronologischen und thematischen Vorgaben des jeweiligen Schulbuchs halten, um auch die Kontextualisierung und Einbettung der Themen in größere narrative Strukturen aufzeigen zu können; nicht immer wird man deshalb den formulierten Stichworten gleichlautende Unterkapitel finden.

Werden wenig novellierte Schulbuchausgaben besprochen, so sollen zwecks Redundanzminderung nur die Änderungen ins Blickfeld rücken.

- 1) Stichwort Nationalsozialismus: Wie wird der Nationalsozialismus in Text und Bild dargestellt? Werden TäterInnen und Opfer benannt, und wird speziell auf die österreichische Dimension, d.h. das Wirken österreichischer TäterInnen und Opfer eingegangen? Wird der Widerstand repräsentiert? Wie passiert dies, und welche Gruppierungen werden hier genannt?
- 2) Stichwort Austrofaschismus: Wie wird das politische System in Österreich bis zum „Anschluss“ beschrieben? Werden Konflikte „verschlamt“ bzw. explizit angesprochen?
- 3) Stichwort „Anschluss“: Wie wird der „Anschluss“ Österreichs 1938 geschildert? Beschränkt man sich dabei auf die militärischen Aspekte der Inkorporation in das Dritte Reich oder wird auch die befürwortende Haltung von Teilen der österreichischen Bevölkerung erwähnt? Welche Auswirkungen hat der „Anschluss“ für die Darstellung der österreichischen Geschichte? Ist die bildliche Ikone des Gedenksorts „Heldenplatz“ absent oder präsent?
- 4) Stichwort Zweiter Weltkrieg: Wie wird der Zweite Weltkrieg dargestellt – behandelt man diesen unter einem strikt außenpolitisch-militärgeschichtlichen Blickpunkt oder wird dessen Verflechtung mit der exterminatorischen Rassenpolitik der Nazis erkenntlich?⁴²⁴
- 5) Stichwort Holocaust: Wie wird die Vernichtung des europäischen JüdInnentums behandelt – v.a. anhand welcher Bilder passiert dies? Ist dessen Verflechtung mit dem Zweiten Weltkrieg ersichtlich? Auch hier: Wird die österreichische Dimension, sowohl was die Opfer als auch was die TäterInnen betrifft, erkenntlich?
- 6) Stichwort Zweite Republik: Auf wann wird der Beginn der österreichischen Freiheit datiert – kann die Befreiung vom Nationalsozialismus oder erst der Abschluss des Staatsvertrags als tatsächliches Ende der Unfreiheit gesehen werden? Wie wird der Wiederaufbau Österreichs geschildert – ist der moralische Wiederaufbau ein Thema? Ist die Ikone des Gedenksortes „Staatsvertrag“ präsent oder absent?

⁴²⁴ Anlässlich des 2. Strobler Schulbuchgesprächs „Zur Darstellung von Nationalsozialismus und Holocaust in österreichischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht“, 26. - 29. März 2006, organisiert vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, skizziert Heinz P. Wassermann anhand der in Stichworten festgehaltenen Feinanalysen einiger damals rezenter Schulbücher einige Forderungen hinsichtlich der Darstellungsweise von Nationalsozialismus und Holocaust, wobei er dezidiert dafür plädiert, dass diese zwei Themen nicht unter dem Kapitel „Zweiter Weltkrieg“ subsumiert werden sollten (vgl. http://www.erinnern.at/aktivitaeten/strobler-schulbuchgesprache/2-strobler-schulbuchgesprach/792_wassermann-feinanalysen.pdf, Download am 2.10.2010); hier würde ich widersprechen. M.E. nach ist die Einbettung des Holocaust in den Kontext des Zweiten Weltkriegs essentiell um 1) Ansichten, der Zweite Weltkrieg wäre ein „normaler“ Krieg mit der primären Opfergruppe der Soldaten gewesen zu unterbinden und dadurch auch eine Auseinandersetzung mit der Rolle der Wehrmacht zu ermöglichen und 2) ein Gefühl dafür zu erzeugen, wie sehr die JüdInnenvernichtung tatsächlich ihren negativen Höhepunkt auch durch die Besetzung fremder Gebiete im Rahmen der aggressiven Expansionspolitik erreichen konnte. Ich plädiere aus diesen Gründen für eine Einbindung des Themas Holocaust in den breiteren Rahmen des Zweiten Weltkriegs.

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG – SCHULBUCHANALYSEN

„Zeiten, Völker und Kulturen“ (ZVK), erschienen im Verlag für Jugend und Volk, ist laut Auskunft von Dr. Walter Denscher⁴²⁵ eines von nur drei Schulbüchern für Geschichte (und ab 1962 Sozialkunde), das in den 1970er Jahren verwendet wurde. Für die Jahre ab 1972, also nach Beginn der Schulbuchaktion, konnten von mir genaue (Verkaufs-)Zahlen erhoben werden.⁴²⁶ Für die Zeit davor verlasse ich mich auf die Auskunft Dr. Denschers, der darauf verweist, dass ZVK das mit Abstand am häufigsten verwendete Geschichtsschulbuch für den Unterricht in der vierten Klasse sowohl an Haupt-, als auch an Untermittelschulen (die früheren Unterstufen der heutigen allgemein bildenden höheren Schulen) war. Durch diese monopolartige Stellung und aufgrund der Verwendung in zwei der in Österreich am weitesten vorherrschenden Schultypen,⁴²⁷ erscheint es mir für eine Analyse am besten geeignet.

Generell will ich mich aus mehreren Gründen auf die achte Schulstufe konzentrieren: Es handelt sich hierbei um die letzte Schulstufe in beiden von mir ausgewählten Schultypen mit vergleichbarem Geschichtsunterricht, danach trennen sich die Wege des Unterrichts entweder in andere Unterrichtstypen oder durch den Weggang eines Teils der SchülerInnen in ein anderes Segment gesellschaftlicher Ausbildung (wie z.B. Lehre) auf. Ein Vergleich mit den Wissensanforderungen der letzten Klassen diverser Oberstufen wäre interessant, würde aber den Rahmen sprengen und die Analyse eher verwässern, als ihr eine Tiefenschärfe geben. Auch wurde auf einen Vergleich mit anderen Schultypen verzichtet: Nicht, weil ich davon ausgehe, dass die z.B. an berufsbildenden Schulen verwendeten Lehrbücher nicht vergleichbar wären, sondern weil mir diese Fokussierung aus arbeitstechnischen Gründen notwendig erscheint, wobei ich aber vorausschicke, dass diese selbst auferlegte Beschränkung von mir punktuell durchbrochen werden wird. In diesem Fall von einem Mut zur Lücke zu sprechen, wäre vermessen: Was ich aber leisten kann, ist durch die Konzentration auf ein Werk einen Längsschnitt durch die Veränderungen des in österreichischen Schulbüchern manifesten Geschichtsbildes zu geben – ZVK wird den roten Faden durch meine Ausführungen darstellen. Dabei sollen alle approbierten Novellierungen untersucht, die angebotenen Narrative und Geschichtsmythen offen gelegt und in meine bisherigen Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der österreichischen Bildungspolitik und

⁴²⁵ Ministerialrat i.R., langjähriger Mitarbeiter des BMUKK; ihm und seiner Tochter Elisabeth, die den Kontakt vermittelte, gilt mein Dank. Für meine E-Mail Korrespondenz mit Dr. Denscher siehe Anhang.

⁴²⁶ Wobei ich an dieser Stelle Herrn Mag. Renner, Mitarbeiter des BMUKK, danken möchte.

⁴²⁷ Vgl. Angaben der Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/, Download am 20.08.2010.

erinnerungskulturellen Landschaft eingebettet werden, um so im Rahmen einer historisch-politischen Gedächtnistheorie skizzieren zu können, welche Erzählungen wann hegemonial und welche verdrängt, nur noch subkutan oder gänzlich absent waren/sind.

Die letzte Neuauflage von ZVK erschien 1996. Um die Untersuchung österreichischer Schulbücher und der sich in ihnen manifestierenden Gedächtnislandschaft nicht abrupt enden zu lassen, werde ich zwei weitere Schulbücher in meine Analyse einschließen: Es handelt sich dabei um: Michael Lemberger (2002). *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4*. Wien. Und: Helmut Hammerschmid et al. (2010a). *Geschichte live 4. Geschichte und Sozialkunde, 8. Schulstufe*. Linz. Selbstverständlich ergibt sich dadurch ein gewisser Bruch, da die einzelnen ZVK-Ausgaben untereinander trotz unterschiedlicher AutorInnenschaft, Layoutveränderungen und von der Gesellschaft an das Werk herangetragenen Transformationen des Geschichtsbilds, doch Ausdruck einer schrittweisen Evolution einer anfänglichen Narration, eingebettet in ein bestimmtes grundlegendes Design, sind. Nachdem mir aber durch fehlende Neuauflagen und Weiterentwicklungen von ZVK keine andere Möglichkeit bleibt als Schulbücher anderer Konzeption zu analysieren, so möchte ich gezielte Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Werken anstellen um meinen Hauptfokus, die Veränderungen des österreichischen Gedächtnisses zu untersuchen, nicht aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schulbücher aus den Augen zu verlieren. Auch schon zuvor möchte ich durch punktuelle Vergleiche des Horizonts des unmittelbaren Nachkriegsbilderkanons analysieren, inwieweit das von meinem Hauptanalysebeispiel angebotene Bilderangebot als hegemonial angesehen werden kann. Dabei möchte ich vorausschicken, dass es hier selbstverständlich prinzipiell kein Anliegen sein darf, allgemeingültige Befunde hinsichtlich der österreichischen Erinnerungskultur durch die Analyse eines einzigen Schulbuchs, und war es auch noch so weit verbreitet, aufzustellen. Ich habe bisher nichts anderes getan, als mögliche und höchstwahrscheinlich zu erwartende Parameter der Manifestation eines österreichischen Gedächtnisses zu skizzieren: Dass das dem zu Grunde liegende Geschichtsbild nicht eins zu eins in Schulbüchern aufgefunden werden kann, gilt es zu betonen. Trotzdem möchte und werde ich auch beweisen, was für ein enorm wichtiger Faktor das Erinnerungsmedium Schulbuch hinsichtlich des Transfers kollektiv geteilten Wissens über die Vergangenheit ist, und wie stark, trotz einiger Abweichungen und leicht devianter Darstellungen, das in ZVK manifeste Geschichtsbild den bisher untersuchten „vectors of memory“⁴²⁸ entspricht.

⁴²⁸ Vgl. Wood 1999.

VI. „Zeiten, Völker und Kulturen“-Ausgabe aus 1957

1. Allgemeine Informationen

ZVK von Franz Berger, Edith Loebenstein, Hermann Schnell und Klemens Zens ist das erste Schulbuch, in welchem zeitgeschichtliche Themen für die Unterstufen nach dem Abschluss des Staatsvertrags und dem Abzug der Alliierten aufbereitet wurden und somit der erste Ausdruck eines Geschichtsverständnisses, bei dessen Darstellung keine Rücksichten auf außenpolitische Umstände genommen werden musste – deshalb bietet sich eine Analyse besonders an. ZVK wurde 1957 laut Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Z. 88130-18a/57, als Lehr- und Arbeitsbuch zum Unterrichtsgebrauch an Haupt- und Untermittelschulen zugelassen. Bevor ich zur Analyse übergehe, möchte ich die damals aktuellen Lehrpläne skizzieren. Es handelt sich um die Curricula aus 1946, die bis 1962 in Kraft waren. Erstellt wurden diese im Auftrag von Staatssekretär Ernst Fischer (KPÖ) von der „Kommission für Lehrbücher und Schulgestaltung“, wobei sie sich eng an den Lehrplan des Jahres 1928 anlehnte. Die Curricula wurden vom „Erziehungsdirektorium der Alliierten Kommission für Österreich“ erlaubt und von Minister Dr. Felix Hurdes (ÖVP) ursprünglich zur Erprobung bis zum Schuljahr 1947/48 genehmigt – ein Provisorium mit Langzeitwirkung.

1.1. Lehrplan 1946 – Hauptschulen

Für die Hauptschulen sah dieser Lehrplan als Lernziel die „Anbahnung des Verständnisses und des Interesses für geschichtliche Entwicklung“⁴²⁹ vor. Dies sollte unter besonderer Beachtung der Geschichte Österreichs und der demokratischen Einrichtungen dieses Staates von Statten gehen. Ebenso gefordert wurde die „Weckung und Achtung vor den großen schöpferischen Leistungen der Völker auf allen Gebieten der Kultur, von bedeutenden Menschen und Taten und Weckung der Liebe zu Volk und Vaterland“.⁴³⁰ Was die zeitgeschichtlichen Themen betrifft, so waren „Faschismus und Nationalsozialismus als Störer des Weltfriedens. Der Zweite Weltkrieg“⁴³¹ vorgesehen.

Die völlige Ausblendung der innenpolitischen Prämissen des Aufstiegs von Faschismus und Nationalsozialismus unter „Beschränkung“ auf den Angriffskrieg des Dritten Reichs fällt auf. Zudem wird nicht ausgewiesen, wie die Rolle Österreichs vor und während der NS-Herrschaft zu deuten ist. Holocaust und Massenvernichtung sind kein Lehrstoff.

⁴²⁹ Zit. nach Wassermann 2004: 37.

⁴³⁰ Zit. nach ebd.: 38.

⁴³¹ Zit. nach ebd.

1.2. Lehrplan 1946 – AHS

Betont wird die Forderung nach einer staatsbürgerlichen Erziehung („Staatsbürgerkunde“). In den Bemerkungen zum Lehrplan wird explizit ausgewiesen, dass es notwendig sei, „Beziehungen zur Gegenwart aufzuzeigen und Werte wie Freiheit, Menschlichkeit, Streitüberwindung, Herrschaft der Vernunft“⁴³² hervorzuheben. Was zeitgeschichtliche Themen betrifft, so waren „Faschismus und Nationalsozialismus als kulturfeindliche und den Weltfrieden untergrabende Bewegungen, Autarkie und Aufrüstung in den faschistischen Staaten“ zu unterrichten. Weitere Forderungen waren, die Faschismen in Deutschland, Italien und Japan als „volksfeindlich und den Weltfrieden untergrabende Bewegungen entsprechend zu kennzeichnen“⁴³³ sowie den „Untergang der Demokratie“⁴³⁴ zu behandeln. Was die faschistischen Staaten betrifft, so ist

der Sieg des Faschismus in diesen Ländern als Hauptursachen des Kriegausbruchs darzustellen. Hierbei wird auf die planmäßige Vorbereitung durch den nationalsozialistischen Staat (...), insbesondere aber auf die fortgesetzten Provokationen hinzuweisen sein, durch welche die großen Nationen und die kleinen Nachbarvölker des Deutschen Reiches von den verantwortlichen Männern der nationalsozialistischen Regierung gegen das deutsche Volk aufgereizt wurden. Der geistige Zusammenhang dieser den Krieg vorbereitenden Maßnahmen mit der Ideenwelt des reaktionären preußischen Militarismus ist [...] klarzumachen.⁴³⁵

Nicht ausformuliert ist das Verhältnis des Untergangs der Demokratie und des Siegs des Faschismus. Dafür lassen sich die weiteren Passagen der lehrplanmäßig vorgegebenen Inhalte um einiges leichter interpretieren: Wer „Provokationen gegen die kleinen Nachbarvölker“ sagt, meint den „Anschluss“. Schuld am Kriegausbruch ist – ganz im Sinne der Österreich-Ideologie – der „preußische Militarismus“, man beachte aber die Dichotomie von „verantwortlichen Männern“ und dem „deutschen Volk“, welches, da es sich um bloße Politikgeschichte handelt, aus dem Behandlungsrahmen herausfällt und dadurch von jeglicher TäterInnenschaft freigesprochen wird.

2. Analyse – ZVK 1957

„Zeiten, Völker und Kulturen. Das Zeitalter der Weltpolitik und der Technik“ setzt nach dem Wiener Kongress ein und führt bis zu den Vereinten Nationen und der Erklärung der Menschenrechte. Der Inhalt ist in einzelne Großkapitel unterteilt: „Reaktion und Revolution“,

⁴³² Zit. nach ebd.: 42.

⁴³³ Zit. nach ebd.: 42f.

⁴³⁴ Zit. nach ebd.: 43.

⁴³⁵ Zit. nach ebd.

„Nationalsozialismus – Sozialismus – Imperialismus“ und schließlich „Weltkriege und Völkerfrieden“. Für meine Analyse kommen die Kapitel „Faschismus und Nationalsozialismus“, „Das autoritäre Österreich“, „Die Nachkriegszeit“ sowie „Die Zweite Republik Österreich“ infrage, das sind die Seiten 167 bis 210. Bei knapp 220 Seiten wird der Zweite Weltkrieg sowie alle anderen relevanten Themen auf knapp 40 Seiten ausgeführt. ZVK ist in schwarz-weiß gehalten; die Schrift ist eher klein. Links und rechts neben dem Text sollen Schlagwörter die Quintessenz des Inhalts zusammenfassen.

2.1. Nationalsozialismus: Wirtschaftskrise und Logik der Faschisierung

Müsste man die wesentlichen Logiken der Darstellung des Nationalsozialismus benennen, so wären dies die Beschreibung der Rationalität der Faschisierung (vgl. v.a. Malina/Spann), das Changieren zwischen Personalisierung und Anonymisierung sowie das Wirken der Lücke.

Die rasch steigende Arbeitslosigkeit führte bei den Betroffenen und ihren Familien zu tiefer Mutlosigkeit, ja zur Verzweiflung. Diese Lage benützten einige ehrgeizige und verantwortungslose Männer, um durch aufreizende Reden Unruhe und Verwirrung zu stiften. Sie übten an den Maßnahmen der Regierung scharfe Kritik und gaben vor, einen Ausweg aus der schwierigen Situation zu wissen. Damit hofften sie, viele Anhänger zu gewinnen und mit ihrer Hilfe an die Macht zu kommen. [...] Seit dem Ausbruch der Wirtschaftskrise nahm die Zahl seiner [Hitlers, I.M.] Anhänger aus allen Bevölkerungsschichten sprunghaft zu, weil er den enttäuschten und verbitterten Menschen neue Arbeitsmöglichkeiten versprach.⁴³⁶

Arbeitslosigkeit und damit verbundene Hoffnungslosigkeit wird als wichtigster Grund für die nationalsozialistische Durchdringung der Gesellschaft benannt; beachtenswert ist die Differenzierung zwischen der Masse der verzweifelten Menschen und den verantwortungslosen Männern, welche diese Situation ausnützen. Bezeichnend ist der Verweis auf die Wirkkraft des Nationalsozialismus auf „alle Bevölkerungsschichten“: Hier wird ein homogenes Deutschland konstruiert, sowohl was die Auswirkungen der Wirtschaftskrise als auch was die politischen Einstellungen betrifft. Der „politische Abenteurer Hitler“⁴³⁷ konnte die Menschen durch eine „geschickte, aber skrupellose Propaganda“⁴³⁸ erreichen. Obwohl eine „billige Legendenbildung“⁴³⁹ eigentlich vermieden werden sollte, erscheint Hitler im Verlauf dieses Schulbuchbandes als einzige handelnde Person, die im Alleingang Massen und Kriege führt.

⁴³⁶ Berger et al. 1957: 168f.

⁴³⁷ ebd.: 168.

⁴³⁸ ebd.

⁴³⁹ Vgl. Erlass des „Staatsministeriums für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten“ vom 3.9.1945, Kapitel IV.2.3.

2.2. Holocaust: Andeutung statt Auseinandersetzung

Die Geheime Staatspolizei überwachte das öffentliche und private Leben aller Staatsbürger. Mit rücksichtsloser Härte verfolgte sie die politischen und persönlichen Gegner Hitlers, denen es nicht gelungen war, rechtzeitig ins Ausland zu flüchten. Sie wurden ohne gerichtliches Urteil eingekerkert oder in die berüchtigten Konzentrationslager gebracht. Hier wurden sie unmenschlich behandelt und fanden oft einen gewaltsamen Tod. Gegen die Juden wurden die „Rassegesetze“ erlassen, die ihnen das Studium und die Ausübung der meisten Berufe untersagten. Außerdem nahm man ihnen ihr Eigentum weg. Sie kamen fast alle, soweit sie im Lande geblieben waren, in die Konzentrationslager oder später in die berüchtigten Vernichtungslager, wo sie durch Giftgase getötet wurden. Nach verlässlichen Schätzungen – die genaue Zahl wird sich nie feststellen lassen – sollen in diesen Lagern über sechs Millionen Menschen umgekommen sein. Sechs Millionen Menschen, fast so viel wie die Bevölkerung Österreichs! Welch unfassbare Menge an Elend und Verzweiflung, an körperlichen Qualen und seelischer Not verbirgt sich hinter dieser Zahl!⁴⁴⁰

Diese Passage wurde ausführlich zitiert, weil sie charakteristische rhetorische Strategien zur Darstellung des Nationalsozialismus enthält und neben der Aussage „Sein [Hitlers, I.M] besonderer, geradezu krankhafter Hass galt den ‚volksfremden‘ Juden“⁴⁴¹ die einzige Stelle ist, an welcher über das Schicksal des europäischen JüdInnentums gesprochen wird.

Nachdem bisher nur von Hitler als geschichtlichem Akteur die Rede war, verliert sich die hier erwähnte Gestapo in den anonymen Weiten der Struktur. Der Hinweis auf Opposition ist neben dem Verweis auf das Attentat vom 20. Juli 1944⁴⁴² das einzige Mal, dass Widerstand gegen den Nationalsozialismus erwähnt wird. Der Text lässt viele Fragen unbeantwortet: Wer waren diese GegnerInnen, was kann man sich unter einer unmenschlichen Art von Behandlung vorstellen? Vor allem die „berüchtigten Vernichtungslager“ lassen aufhorchen: Ist dies als Eingeständnis zu lesen, dass die Existenz dieser Lager bekannt war? Konkrete Informationen über das System der KZ, über Deportationen, den industriellen Charakter der Massenvernichtung⁴⁴³ fehlen gänzlich. Auffällig ist der Versuch der Herstellung eines emotionalisierenden Lebensweltbezugs: Durch den Vergleich mit den EinwohnerInnenzahlen Österreichs soll das Ausmaß der Verbrechen aufgezeigt werden. Dass auch viele ÖsterreicherInnen unter den Opfern waren – was den lebensweltlichen Bezug ja nur verstärkt hätte –, wird nicht erwähnt. Tatsächlich erscheint dieser Verweis auf die Opfer des Holocaust,

⁴⁴⁰ ebd.: 169.

⁴⁴¹ ebd.: 168

⁴⁴² ebd.: 180.

⁴⁴³ Vgl. hier nur als Standardwerke: Friedländer 2007, Hilberg 2007a, 2007b, 2007c.

der mehr Fragen offen lässt, als er beantwortet und die Rahmenbedingungen der Vernichtung nicht benennt, im Sinne Malina und Spanns als „Alibiunternehmen“.⁴⁴⁴

Narrativ wird die Darstellung des Nationalsozialismus durch eine Rückkehr zum Motiv des Rechtfertigungsdiskurses abgeschlossen: Nachdem auf die sinkenden Arbeitslosenzahlen hingewiesen wurde, wird betont, dass nur wenige daran dachten, „dass diese Art der Arbeitsbeschaffung den Krieg vorbereiten half, den Hitler damals schon plante“.⁴⁴⁵

Wesentliche Leerstellen betreffen die TäterInnen und ein genaueres Eingehen auf die Opfer des Systems; erwähnt wird, dass Hitlers besonderer Hass den JüdInnen gegolten hätte, andere Opfergruppen werden nicht einmal genannt. Im Folgenden spielt der Holocaust keine Rolle.

2.3. Austrofaschismus und „Anschluss“: Das autoritäre Österreich und das erste Opfer

Die politischen Anschauungen des Faschismus und des Nationalsozialismus übten auch auf einige Teile der österreichischen Bevölkerung nachhaltigen Einfluss aus. Die Heimwehr wollte den österreichischen Staat nach italienischem Vorbild umformen und die Regierung den Männern ihrer Richtung übertragen. Sie forderte daher die Auflösung der politischen Parteien und bekämpfte die demokratische Verfassung. Da sich vor allem die Sozialdemokratische Partei diesen Bestrebungen widersetzte, verschärften sich die Gegensätze zwischen diesen beiden Gruppen von Tag zu Tag. [...] Diese innenpolitischen Schwierigkeiten wurden durch die Auswirkungen der Wirtschaftskrise noch verschärft. Nun übte die Heimwehr einen verstärkten Druck auf die Regierung aus, um sie zu veranlassen, das Parlament auszuschalten und die Staatsgeschäfte allein zu führen (*Autoritärer Kurs*). Eine geringfügige Streitfrage im Nationalrat bot den Anlass, diesen nicht mehr einzuberufen. Von jetzt an führte die Regierung die Staatsgeschäfte nur noch mit Hilfe von Notverordnungen. Dieses Vorgehen löste heftigen Widerstand aus, sodass der Staat in eine gefährvolle Lage kam.⁴⁴⁶

Die Heimwehr erscheint als einzige Akteurin; da die Sozialdemokratie opponierte, verschärften sich die Spannungen: das Erklärungsmuster der „geteilten Schuld“ wird instrumentalisiert, Ereignisse werden eher nur angedeutet denn konkret benannt. Wie der Einfluss des Nationalsozialismus und des italienischen Faschismus zu deuten ist, wird nicht ausgeführt, eine Interpretation, ob deshalb auch der „Ständestaat“ als faschistisch zu bezeichnen wäre, fehlt. Die „Krise der Demokratie“ führte aufgrund der Verschärfung der Probleme durch die Wirtschaftskrise zum nicht näher ausgeführten „autoritären Kurs“. Die besondere Bedeutung der wirtschaftlichen Probleme hinsichtlich politischer Krisen wird mit

⁴⁴⁴ Malina, Spann 1988a: 594.

⁴⁴⁵ Berger et al. 1957: 170.

⁴⁴⁶ ebd.: 171.

Hilfe einer Übersichtstabelle auf Seite 173⁴⁴⁷ ausgeführt: Den SchülerInnen wird als Denkhinweis mitgegeben, besonders auf die Wechselwirkung zwischen Wirtschaft und Politik zu achten, eine strikte Korrelation zwischen wirtschaftlichen Problemen und innen- sowie außenpolitischer Zerwürfnisse erscheint als historisches Gesetz. Auch hier erscheint der Weg in den Faschismus, oder besser: in ein autoritäres Regierungssystem als logische und unabänderliche Folge der Wirtschaftskrise und der Selbstausschaltung der Demokratie.⁴⁴⁸ Das Scheitern der Demokratie wird nicht auf die antidemokratische Vorgangsweise zurückgeführt, sondern darauf, dass „dieses Vorgehen“ heftigen Widerstand ausgelöst hatte. Zudem wird nicht geklärt, was unter der Selbstbezeichnung „autoritär“ zu verstehen ist.

„Am 12. Februar 1934 brach zwischen den bewaffneten Anhängern der Sozialdemokratischen Partei und den militärischen Verbänden, die der Regierung zur Verfügung standen, der Bürgerkrieg aus. Er endete mit dem Sieg der Regierung.“⁴⁴⁹ Man beachte die aus dem Bereich der Naturkatastrophen stammende Metaphorik: der Bürgerkrieg „brach aus“. Durch die Gegenüberstellung von Regierungstruppen (wobei die Regierung erstmals ins Blickfeld rückt) und „aufständischer“ Sozialdemokratie wird Letztere von einer Aura der Illegalität umgeben.

Nur wenige Zeilen werden dem „Anschluss“ an das Dritte Reich gewidmet: Nachdem aufständische (österreichische?) Nationalsozialisten Kanzler Dollfuß ermordet hatten, mischte sich Hitler (sic!) stärker in die österreichische Politik ein. Unter dem Schlagwort „Hitler greift in die österreichische Politik ein“ wird auf die unmittelbaren Ereignisse vor dem 12.3.1938 hingewiesen. Die angekündigte Volksabstimmung habe Hitler mit Drohungen quittiert.

Die österreichische Regierung wich der Gewalt und trat von ihrem Amte zurück. Nun rissen die Nationalsozialisten die Macht an sich. Gleichzeitig überschritten schwebewaffnete deutsche Soldaten, von Panzern und Flugzeugen begleitet, Österreichs Grenzen. Damit hatte unser Vaterland seine Freiheit und Unabhängigkeit verloren.⁴⁵⁰

Nicht nur, dass Österreich seine Freiheit verloren hatte, es sollte auch erst etliche Seiten später wieder in ZVK auftauchen. Kein Wort über das Leben und Wirken der ÖsterreicherInnen als

⁴⁴⁷ Soweit nicht anders ausgewiesen, beziehen sich im Text angegebene Seitenzahlen auf die jeweils besprochene Schulbuchausgabe.

⁴⁴⁸ Interessant ist jedoch, dass hier nicht von einer „Selbstausschaltung“ des Nationalrats die Rede ist, sondern die SchulbuchautorInnen darauf hinweisen, dass es sich bei den Ereignissen des 4.3.1933 um eine geringfügige Streitfrage gehandelt habe (die mit einigem guten Willen zu lösen gewesen wäre). Hierbei könnte es sich 1) um einen Lapsus in der Diktion handeln oder 2) um ein Anzeichen für Widersprüchlichkeiten im Ausverhandlungsprozess bei der Entstehung des Schulbuchs, um eine (um mit Marchart zu sprechen) tiefer liegende Schicht der Sedimentierung des sich als hegemonial präsentierenden Gedächtnisses.

⁴⁴⁹ ebd.: 172.

⁴⁵⁰ ebd.

TäterInnen und Opfer während des Nationalsozialismus kann gefunden werden. Der alleinige Verweis auf den militärischen Charakter der Okkupation vermittelt ein Gefühl der absoluten Gewalt, ohne die Anschlussbegeisterung vieler zu reflektieren.

2.4. Der Zweite Weltkrieg: Nationalstaatliches Paradigma und soldatische Opfer

2.4.1. Der visualisierte und schematisierte Weltkrieg

Dem Verlauf des Zweiten Weltkriegs⁴⁵¹ werden knapp neun Seiten gewidmet. Hier können, zum ersten Mal innerhalb des von mir ausgewählten Untersuchungsabschnittes, Visualisierungen gefunden werden: Es handelt sich dabei um Graphiken, aber auch um die erste Fotografie des bisher untersuchten Schulbuchausschnittes. Welche wichtige Funktion dieses Bild eines deutschen Soldatenfriedhofs im Rahmen des Text-Bild-Diskurses über die Opfer des Zweiten Weltkriegs erfüllt, werde ich in Unterkapitel 2.4.4. klären. Bevor dieses Foto die Soldaten der Wehrmacht als primäre Opfergruppe des Kriegs visuell stark emotionalisierend verankert, erfüllen zwei Graphiken die Aufgabe, die Vorstellung vom Zweiten Weltkrieg als zwar schlimmen, aber im nationalstaatlichen Rahmen fassbaren Krieg quasi analytisch-wissenschaftlich zu fixieren: Eine Karte auf S. 175 soll „Hitlers gewaltsame Annexionen“ darstellen. Österreich, die Tschechoslowakei, Polen sowie Elsass-Lothringen sind jeweils unterschiedlich schraffiert dargestellt, wobei die Schraffierungen Indikatoren für die unterschiedlichen Zeitpunkte der Annexion sind und keine Aussagen über den Status der besetzten Länder machen: Österreich und Polen, dessen soziale und ethnische Struktur durch den Krieg, anschließende Grenzverschiebungen und Massenumsiedlungen bis zur Unkenntlichkeit verändert wurde,⁴⁵² so suggeriert die Karte, erlitten das gleiche Schicksal – hierdurch wird der „Mythos von Österreich als erstem Opfer“ visuell verankert.⁴⁵³

Unter der Überschrift „Opfer der beiden Weltkriege“ soll mit Hilfe einer Graphik, deren Symbolsprache an Neurath'sche Isotype erinnert, aufgezeigt werden, dass der Zweite Weltkrieg mehr Opfer als der Erste gefordert hatte. Auch wenn keine Bildlegende ausweist, dass nur die toten Soldaten aufgeführt werden, wird dies auf einer symbolischen Ebene eindeutig suggeriert (eine Million Tote werden durch ein weißes Holzkreuz mit aufgesetztem Soldatenhelm symbolisiert). Laut den AutorInnen von ZVK forderte der Krieg von 1914 bis

⁴⁵¹ Vgl. als Standardwerk für den Zweiten Weltkrieg aus strikt militärhistorischer Perspektive: Keegan 2004.

⁴⁵² Vgl. François 2004: 15.

⁴⁵³ Auf Seite 179 soll mit Hilfe von an Neurath'sche ISOTYPE erinnernde Männchen und anderen Symbolen die jeweilige Soldatenstärke und Menge an den kriegsführenden Parteien zur Verfügung stehenden Ressourcen wie Kohle und Stahl aufgezeigt werden. Man kann Informationen können über Japan, die Sowjetunion, Deutschland, Italien, Frankreich, Großbritannien sowie die USA finden, Jahreszahlen und Informationen über fast ganz Osteuropa fehlen aber.

1918 rund zehn Mio. (Soldaten-)Leben und hinterließ dabei etwa 21 Mio. Verwundete; rund 30 Mio. T/tote (Soldaten) und 35 Mio. Verwundete können hingegen aufgrund des Zweiten Weltkriegs beklagt werden. Wesentlich wichtiger als die Frage nach der Richtigkeit der angegebenen Opferzahlen,⁴⁵⁴ ist der Hinweis auf die Implikationen, welche eine Reduktion des Zweiten Weltkriegs auf einen in einem bestimmten Rahmen gehaltenen Krieg mit sich bringt – Opfer unter den ZivilistInnen, politische GegnerInnen des Nationalsozialismus sowie die jüdischen Opfer werden aus dieser Opferstatistik des Zweiten Weltkriegs herausgeschrieben, wie generell eine strikte Trennung zwischen Weltkriegs- und NS-Narrativ festzustellen ist. „Nur“ die Zahlen der toten Soldaten zu bringen (was die Symbolik suggeriert), heißt den Krieg unter einem „names and dates approach“ zu schildern und nicht als totalen Krieg, der Soldaten und Zivilbevölkerung gleichermaßen erfasste,⁴⁵⁵ die Unterscheidungen zwischen Kämpfenden und Zivilbevölkerung aufgrund der ideologisch aufgeheizten Stimmung auflöste, und dabei den GegnerInnen ihr Mensch-Sein absprach.⁴⁵⁶ Aufgrund dieser Schilderung kann die Kriegsführung als Vernichtungskrieg nicht erfasst werden, die Verschränkung von rassistischer Vernichtungslogik und verbrecherischer Besatzungspraktik wird verschwiegen, ebenso die Beteiligung der Wehrmacht an drei Großverbrechen: am Holocaust, am Massenmord an Kriegsgefangenen und am Terror gegen die Zivilbevölkerung.⁴⁵⁷

2.4.2. Opfer Österreich und unvermittelter „Ausbruch“ des Kriegs

„Genau ein Vierteljahrhundert nach dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs beschwor die aggressive Politik der Diktatoren für Europa neuerlich eine Katastrophe hervor.“⁴⁵⁸ Der Zweite Weltkrieg erscheint als Katastrophe, die ohne menschliches Zutun ausbricht, „heraufbeschworen“ durch das Handeln einzelner „Diktatoren“. Textlich wird nochmals die Opferrolle Österreichs unterstrichen: „Das erste Opfer der außenpolitischen Angriffe Hitlers war das kleine Österreich; es wurde ein Teil des ‚Großdeutschen Reiches‘. Die Westmächte legten zwar in Berlin gegen das Vorgehen Hitlers Protest ein, unternahmen aber nichts zur Rettung des Landes.“⁴⁵⁹ Man beachte die Gegenüberstellung vom „kleinen Österreich“ und „Großdeutschen Reich“; das Moment des „Im-Stich-Gelassen-Werdens“ kommt deutlich zur

⁴⁵⁴ Tony Judt spricht in „Die Geschichte Europas“ (vgl. für die folgenden Zahlen Judt 2006: 34f.) für Europa (wobei hier die enormen Todesopferzahlen Asiens, v.a. Chinas fehlen), von geschätzten 36,5 Millionen Toten, davon mindestens 19 Millionen ZivilistInnen, also mehr als die Hälfte der Opfer.

⁴⁵⁵ Vgl. ebd.: 29.

⁴⁵⁶ Vgl. Horne 2004: 5.

⁴⁵⁷ Vgl. Heer, Naumann 1995.

⁴⁵⁸ Berger et al. 1957: 174.

⁴⁵⁹ ebd.: 175.

Geltung.⁴⁶⁰ „Der gelungene Überfall auf Österreich ermutigte Hitler zu weiteren Angriffen.“⁴⁶¹ Der mangelnde Einsatz hinsichtlich Österreichs, so wird als Lesart nahe gelegt, hatte nicht nur katastrophale Auswirkungen für Österreich, sondern für die gesamte Welt. Nach mehrmaligen Drohungen Hitlers gegenüber Polen, versprachen die „verantwortlichen Männer“ in Frankreich und Großbritannien diesem ihren Beistand. „Hitler nahm dieses Bündnisversprechen nicht ernst. Von seinem Außenminister schlecht beraten, glaubte er nicht, dass die Westmächte einen Krieg riskieren würden.“⁴⁶² Schließlich wurde ein Nichtangriffspakt mit der Sowjetunion abgeschlossen und Polen besetzt, woraufhin Frankreich und Großbritannien mit Krieg drohten, falls kein deutscher Truppenabzug folgen sollte: „Als Hitler dies ablehnte, erklärten die Westmächte an Deutschland den Krieg. Der Zweite Weltkrieg hatte begonnen.“⁴⁶³ Den SchülerInnen werden folgende Lesarten nahe gelegt: 1) Hitler war nur schlecht beraten und glaubte nicht an einen Kriegsausbruch und 2) nachdem er Polen besetzt hatte, waren es die Westmächte, die Deutschland den Krieg erklärten (mit dem Hitler ja nicht gerechnet hatte). Ob durch diese Passagen die NS-Aggressionspolitik bewusst freigesprochen werden soll (oder zumindest die Person Hitlers selbst), wage ich nicht zu unterstellen. Sehr wohl zeigt dies aber, dass sprachliche Ungenauigkeiten den Text in eine mehr als bedenkliche Richtung lenken.

2.4.3. Krieg als Naturkatastrophe: Tragödie Stalingrad

Zwei Strategien der Schilderung des Kriegsverlaufs fallen auf: Entweder wird Hitler als einziger Akteur herausgestrichen, oder der Krieg erscheint als selbstständig agierende Macht: „Seine Truppen“⁴⁶⁴ besetzten Dänemark und Norwegen oder „im Mai 1940 brach die deutsche Offensive im Westen los“.⁴⁶⁵

Nachdem Hitler den Plan einer Landung deutscher Truppen in England aufgegeben hatte, reifte in ihm der Entschluss, die Sowjetunion anzugreifen. Zunächst aber suchte er die Balkanhalbinsel in seine Gewalt zu bekommen. Jugoslawien und Griechenland wurden im Frühjahr 1941 überfallen und erobert. [...] Inzwischen hatte der Krieg auch auf Nordafrika und den Pazifischen Raum übergegriffen.⁴⁶⁶

⁴⁶⁰ Nur die Formulierung „Österreich wurde Teil des Großdeutschen Reiches“ erstaunt, impliziert dies doch ein Weiterleben Österreichs im größeren Verband des Dritten Reiches.

⁴⁶¹ ebd.: 175.

⁴⁶² ebd.: 176.

⁴⁶³ ebd.

⁴⁶⁴ ebd.

⁴⁶⁵ ebd.

⁴⁶⁶ ebd.: 177.

Geschildert wird der Angriff auf die Sowjetunion: Die Art der Kriegsführung in Osteuropa fällt aus dem Rahmen des Sagbaren heraus. In einer Fußnote wird dazu aufgefordert, den Rückzug der deutschen Truppen bei Wintereinbruch mit dem Feldzug Napoleons 1812 zu vergleichen: Im Zusammenspiel mit den Visualisierungen kann dies als fundierender Rahmen eines kohärenten Narrativs gedeutet werden: Der Zweite Weltkrieg forderte zwar mehr Opfer unter den Soldaten als etwa der Erste, dennoch handelt es sich um einen Krieg, der trotz aller Irregularitäten im nationalstaatlichen, und darüber hinaus, zivilisierten Rahmen gedacht werden kann (und seine Parallelen auch in weiter zurückliegenden geschichtlichen Perioden hat). Besondere Beachtung verdient die Schilderung der Schlacht um Stalingrad:

Bei Stalingrad, einer großen Industriestadt an der Wolga, vollzog sich im Winter des Jahres 1942/43 eine der größten menschlichen Tragödien. Trotz der Warnung seiner Generäle verbot Hitler die Zurücknahme der weit vorgestoßenen deutschen Heeresverbände. Diese wurden nun nach wochenlangen Kämpfen von sowjetischen Truppen eingeschlossen. 160 000 Soldaten fielen den Kämpfen, der Kälte und dem Hunger zum Opfer, viele Zehntausende gerieten in russische Gefangenschaft. Diese furchtbare Schlacht bedeutete den Wendepunkt auf dem europäischen Kriegsschauplatz.⁴⁶⁷

Hitler trägt die alleinige Verantwortung für „eine der größten menschlichen Tragödien“, die Wehrmachtsgeneräle hätten versucht, das Schlimmste zu verhindern: Hier wird versucht, die aggressive Kriegsführung von der Wehrmacht zu trennen. Bezeichnend ist der superlativistische Duktus: Wie viele Todesopfer auf sowjetischer Seite zu beklagen waren, wird nicht erwähnt, es wird ausschließlich auf das Leiden der Vätergeneration der damaligen SchülerInnen fokussiert.⁴⁶⁸ Die Mythisierung von Stalingrad rekurriert auf propagandistische Weichenstellungen, die schon während des Kriegs gemacht wurden: Die eindeutige Niederlage wurde in einen moralischen Sieg umgemünzt, die Toten in Helden und Trauer in Stolz verwandelt.⁴⁶⁹ Als besonders bedeutsam, auch für die Zeit nach 1945, sollte sich die Fixierung der Erinnerung auf die Kesselphase der Schlacht erweisen: „nur hier nämlich, im Schlussakt des Dramas, war der deutsche Soldat Verteidiger, nicht Angreifer, war er Opfer, nicht Täter“⁴⁷⁰ – diese Mechanismen lassen sich in der Ausweitung und Enthistorisierung des Opferbegriffs erkennen,⁴⁷¹ der auch in ZVK nur die deutschen Soldaten als Opfer erscheinen lässt, anders als zu NS-Zeiten, auch als Opfer des eigenen Regimes.

⁴⁶⁷ ebd.: 178.

⁴⁶⁸ Auffallend ist die neutrale Schilderung der russischen Kriegsgefangenschaft. Heimkehrer und Kriegsgefangenschaft sollen in ZVK erst viel später eine Rolle spielen.

⁴⁶⁹ Vgl. Wegner 2003: 187.

⁴⁷⁰ ebd.: 191.

⁴⁷¹ Vgl. ebd.: 192.

2.4.4. Ende des Weltkriegs: Opfer der Aggressionen – Aggressoren als Opfer?

„Am 2. September 1945 war der Zweite Weltkrieg zu Ende. Er hatte Berge von Schutt und Trümmern hinterlassen und war in einem Meer von Blut und Tränen erstickt.“⁴⁷² Während weder TäterInnen noch Opfer benannt werden, ist das einzige Bild dieses Kapitels weitaus eindeutiger: Das Foto zeigt den Soldatenfriedhof in Lommel, Belgien. „Hier liegen 40 000 Tote!“ appelliert die Bildlegende. Am Ende des Kapitels platziert und somit einen Abschluss suggerierend, zeigt diese Aufnahme eines schlichten Friedhofs mit mehreren Reihen weißer Holzkreuze scheinbar die Konsequenzen des Zweiten Weltkriegs: Bei Lommel handelt es sich um einen deutschen Soldatenfriedhof, der neben den Gebeinen von Gefallenen aus dem Ersten Weltkrieg etwa die Leichen von fast 39.000 Gefallenen aus dem Zweiten beherbergt. Warum gerade ein Soldatenfriedhof in Belgien gewählt wurde, bleibt unklar. Ebenso fraglich ist, ob die christliche Bildsprache der Trauer um die Toten als einzige visuelle Darstellung der Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs repräsentativ ist; auch die Fokussierung auf die Leiden der Soldaten als einzige Opfer des Krieges sticht ins Auge. Hier greifen textliche und bildliche Strategien ineinander: Das Bild des Soldatenfriedhofs in Lommel ist das visuelle Pendant zum Herausstreichen der (deutschen) „Tragödie in Stalingrad“ im Text – die Erzählung kann die rassistische Komponente des Zweiten Weltkriegs nicht fassen. „Die allgemeine Lage nach dem Krieg lässt sich ungefähr mit der Situation nach dem Ersten Weltkrieg vergleichen“,⁴⁷³ soll nochmals betont werden. Die auf Seite 169 erwähnten sechs Millionen KZ-Opfer werden hier nicht genannt, sondern nur die gefallenen Soldaten sind Opfer des Kriegs.⁴⁷⁴

2.5. Die Zweite Republik: Auferstanden aus Ruinen

Als im März 1945 die sowjetischen Truppen von Osten her über die österreichische Grenze drangen, stellten die staatlichen Behörden und Verwaltungsstellen ihre Tätigkeit ein. Die führenden Nationalsozialisten flüchteten nach Westen und überließen die Bevölkerung ihrem Schicksal. Frauen, Kinder und Greise stürmten die wenigen Eisenbahnzüge, um sich vor den Schrecken der Kämpfe nach Westen zu retten. [...] Österreichische Widerstandgruppen wollten der Heimat weitere sinnlose Zerstörungen ersparen und eine rasche Beendigung der Kämpfe herbeiführen. Sie waren aber vielfach zu schwach, um sich durchzusetzen; einige ihrer Angehörigen wurden noch in den letzten Kriegstagen ohne Urteil hingerichtet. Bald löste sich jede Ordnung auf. Lebensmittellager wurden geplündert, Menschen beraubt und ermordet, das Leben des einzelnen galt nichts mehr. So erlebte Österreich das grauenvolle Ende des totalen Krieges.⁴⁷⁵

⁴⁷² Berger et al. 1957: 182.

⁴⁷³ ebd.

⁴⁷⁴ Die einzigen zivilen Opfer, die genannt werden, sind die Opfer der Atombombenabwürfe: „Die Wirkung war furchtbar. Die Städte Hiroshima und Nagasaki wurden fast zur Gänze dem Erdboden gleichgemacht, und viele tausende Menschen fanden einen qualvollen Tod“ (ebd.: 181).

⁴⁷⁵ ebd.: 189.

Nachdem Österreich für einige Seiten aus dem Fokus der SchulbuchmacherInnen verschwunden war, wird unvermittelt von einer „österreichischen Grenze“ gesprochen. Hier wird auch zum ersten und einzigen Mal von einer österreichischen Widerstandsbewegung gesprochen, das Prädikat „österreichisch“, bei gleichzeitiger Behauptung der Nicht-Existenz Österreichs, wird retrospektiv eingeführt. Das Nicht-Gesagte, weil nicht-sagbare, ist augenscheinlich: Es flüchteten nur Frauen, Kinder und Greise, da sich die Männer im Kriegseinsatz befanden. „Chaos, Not und Grauen als Kriegsfolgen ...“ lautete die Überschrift: Bemerkenswert ist das Gefühl eines Ordnungsverlustes, den der Text transportiert. Das die erwähnten „staatlichen Behörden und Verwaltungsstellen“ nationalsozialistischer Natur waren und sich diese Ordnung auflöste, verweist auf den Befund von Malina und Spann, die in einem anderen Zusammenhang den entpolitisierten Staatsbegriff in österreichischen Schulbüchern kritisierten. Unterstrichen wird hier eben nicht die Bedeutung der Befreiung von der NS-Terrorherrschaft, vielmehr: Erst das Eintreffen der sowjetischen Truppen bedeutet Chaos, Not und Grauen. Dass in Österreich schon zuvor Menschen beraubt und ermordet worden waren, wird nicht erwähnt. 1945 ist keine Chiffre der Freiheit, sondern erst der Beginn der Entbehrungen. Das hier von einem „totalen Krieg“ gesprochen wird, widerspricht dem bisherigen Narrativ über den Krieg.

2.5.1. Opfer der Nazis, des Kriegs und der Alliierten

Eine Hungersnot, eine Lebensmittel- und Brennstoffnot, das Stillstehen der Fabriken und die Probleme in den Spitälern wurden „durch die militärische Besetzung verschärft“.⁴⁷⁶ Auf Seite 191 verweist eine Karte auf die Besatzungszonen in Österreich, im Text heißt es weiter:

In der ersten Nachkriegszeit war es kaum möglich, eine Zonengrenze zu überschreiten. Später wurde der Übertritt erleichtert, aber jeder Reisende musste seinen viersprachigen Identitätsausweis den kontrollierenden Soldaten vorzeigen und erlebte bange Minuten, ob man ihm gestatten würde, die Fahrt fortzusetzen. Trotz dieser Widerwärtigkeiten begann die österreichische Bevölkerung, mit Hingabe und zähem Fleiß die Heimat wieder aufzubauen.⁴⁷⁷

Die Besatzungszeit, ihre Widerwärtigkeiten und fremde Soldaten werden mit der Heimatliebe und dem Fleiß der Bevölkerung kontrastiert. Narrativ ist dies der Beginn der Jupiterhistorie Österreichs. Wie der Phönix aus der Asche (bildlich aus den „Zerstörungen der Wiener Innenstadt“ auf Seite 190) erhob sich das wiederauferstandene Österreich trotz und nicht wegen der Besatzung der Alliierten. Zur Betonung der Opferrolle Österreichs – lesbar als

⁴⁷⁶ ebd.: 190.

⁴⁷⁷ ebd.

Opfer des Nationalsozialismus und der Alliierten gleichzeitig – wird im Folgenden aus zwei wesentlichen, identitätsstiftenden Texten zitiert: Aus der Moskauer Deklaration die Stelle, die Österreich als das „erste freie Land, das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer fallen sollte“ bezeichnet – die Verantwortungsklausel fällt unter den Tisch. Identitätsstiftend soll auch der Auszug aus der Unabhängigkeitserklärung der Provisorischen Regierung sein: Hier findet man die Wendung vom „macht- und willenlos gemachte[n] Volk Österreich“.

2.5.2. Österreichs Wiedergeburt: Wiederaufbau und Staatsvertrag

Es ist v.a. der wirtschaftliche Wiederaufbau, der geschildert wird, von anderen akuten Problemen des Landes, wie etwa dem Problem der Entnazifizierung, ist hier nicht die Rede. Der „kulturelle Wiederaufbau“ wird zwar erwähnt, spielt aber keine wesentliche Rolle. Dennoch wird das Autostereotyp der kulturellen und musikalischen Großmacht eingestreut: „Trotz des harten Lebenskampfes bewahrte sich das österreichische Volk die Liebe und das Interesse für die schönen Künste. Das fand seinen Ausdruck im Wiederaufleben der Salzburger Festspiele und in der festlichen Eröffnung des Burgtheaters und der Staatsoper in Wien.“⁴⁷⁸ Der Wiederaufbau wird als abgeschlossen geschildert, narrativ wird nun die Erlangung des Staatsvertrags als Übertragung dieser bereits in den österreichischen Menschen verankerten Unabhängigkeit in eine staatliche Souveränität beschrieben, das lange Andauern der Verhandlungen negativ geschildert. Vor allem die Bezeichnung „Kampf um Österreichs Freiheit“⁴⁷⁹ suggeriert durch die martialische Formulierung einen kriegsähnlichen Zustand.

Seit Kriegsende sah es die Bundesregierung als ihre wichtigste Aufgabe an, die Freiheit und Unabhängigkeit Österreichs zu erlangen, wie es die alliierten Mächte in der Moskauer Deklaration versprochen hatten. Sie strebte daher darnach, einen Staatsvertrag [...] abzuschließen. Darin sollte der Abzug der fremden Truppen festgelegt und Österreich als souveräner Staat anerkannt werden.⁴⁸⁰

Die Unabhängigkeit Österreichs erscheint als Bringschuld⁴⁸¹ der Alliierten („wie sie es in der Moskauer Deklaration versprochen hatten“). Warum überhaupt ein Vertrag (ob Staats- oder

⁴⁷⁸ ebd.: 204.

⁴⁷⁹ ebd.

⁴⁸⁰ ebd.: 205.

⁴⁸¹ Der auch vorher schon verwendete Begriff der „Bringschuld“ wurde wenige Jahre davor auch explizit im österreichischen Propagandafilm (als Selbstbezeichnung, vgl. Heiss 2006: 103) „1. April 2000“ aufgegriffen; anhand der Darstellung der „wahren Natur Österreichs“ – im Film symbolisiert durch die Verquickung von landschaftlicher Schönheit, kulturellen Großleistungen und dem friedlichen Charakter des österreichischen Volkes – werden die Alliierten freundlich, aber bestimmt an ihre „Verpflichtung zur Wiederherstellung eines freien und souveränen Österreichs“ erinnert (zit. nach ebd.: 116).

Friedensvertrag) abgeschlossen werden musste, bleibt unbeantwortet.⁴⁸² Tatsächlich erscheint der Krieg für Österreich erst 1955 beendet gewesen zu sein: „Am 15. Mai 1955 unterzeichneten die Außenminister Frankreichs, Großbritanniens, der Sowjetunion, der Vereinigten Staaten von Amerika und Österreichs dieses Vertragswerk im Marmorsaal des Belvedere zu Wien: Österreich war endlich frei und unabhängig.“⁴⁸³ Durch diese Wendung wird 1955 endgültig als Datum der Freiheit festgelegt; das Ende des Zweiten Weltkrieges und die Befreiung vom Nationalsozialismus, ist identitätspolitisch für diese SchülerInnen und somit für die zukünftigen StaatsbürgerInnen irrelevant. Es wird ausführlich aus dem Text des Staatsvertrags zitiert: Ob Artikel 7 (über die Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheiten) aus einem bestimmten Grund nicht aufscheint, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Als wichtiges Ereignispaar wird der Abzug des letzten fremden Soldaten und die Erklärung der immerwährenden Neutralität einen Tag später geschildert.⁴⁸⁴ Nach einem Auszug aus der Neutralitätserklärung ist der Wiederaufbau Österreichs durch die Aufnahme in die Staatengemeinschaft am 15. 12. 1955 als UNO-Mitglied als vollendet zu betrachten.

2.5.3. Wiederaufbau: Verdunkeln der NS-Zeit, Erhellen der „Wiedergeburt“

Im Gegensatz zu weiter oben analysierten Textausschnitten, finden sich sehr viele Bilder im Kapitel „Die Zweite Republik Österreich“. Visuell ist das beherrschende Thema der Wiederaufbau Österreichs: Modernität, Technologisierung und Industrie sind hier als „Herrensignifikate“⁴⁸⁵ (Albrecht Koschorke) zu benennen. Jedes bisher analysierte Kapitel – zerlegt man den Text- und Bildfluss, wie es die Kapiteileinteilung des Schulbuchs vorschlägt, in einzelne Abschnitte – atmet einen anderen Geist: Während sowohl das Kapitel über den Aufstieg des Nationalsozialismus in Deutschland und jenes über die österreichische Geschichte bis hin zum „Anschluss“ 1938 ungebildet auskommen, steigert sich die Bild- und Graphikdichte ab den den Zweiten Weltkrieg behandelnden Seiten schlagartig. Während

⁴⁸² Vgl. hierfür Stourzh 1985. Stourzh geht auf die „eigentümliche Zwischenstellung“ Österreichs (Stourzh 1985: 35) ein, die etwa von sowjetischer Seite betont wurde: Österreich habe nicht Krieg erklärt, aber dennoch als Teil Deutschlands Krieg geführt. Obwohl Österreich eindeutig zu den befreiten und nicht zu den besiegten Ländern gezählt wurde, konnte es auch nicht zu den Siegermächten (auch Tschechoslowakei, Belgien oder Dänemark) dazu gezählt werden, war aber auch kein Feindstaat (wie Rumänien, Ungarn oder Bulgarien). Aber nicht nur die Sowjetunion, auch Großbritannien war bei Weitem nicht von Anfang an geneigt, die Möglichkeit eines Friedensvertrags (ein Vertrag, der mit einem besiegten Feind abgeschlossen wird) auszuschließen, hatte Österreich doch nach englischer Rechtsauffassung Krieg mit Großbritannien geführt. Die britische Regierung erklärte bezeichnenderweise den Kriegszustand mit Österreich erst am 16. September 1947 für beendet.

⁴⁸³ Berger et al. 1957: 206.

⁴⁸⁴ Auch das oft kolportierte Datum des 25. 10. als Tags des Abzugs des letzten Soldaten ist nicht ganz richtig. So wurde ein britischer Oberst erst am 29.10. aus Klagenfurt verabschiedet. Zwar wurde im Staatsvertrag geregelt, dass die Truppen sich an eine 90tägige Räumungsfrist nach Inkrafttreten am 27. 4. 1955 zu halten hätten, dennoch schränkt Artikel 20, Absatz 3, diese Frist ein: sie hätten sich „soweit irgend möglich spätestens bis zum 31. Dezember 1955, aus Österreich zurück[zuziehen]“ (zitiert nach Stourzh 1985: 708).

⁴⁸⁵ Koschorke 2009.

durch die bisher weitgehend fehlende Visualisierung alles der Vorstellungskraft der SchülerInnen überlassen wurde, versucht man nun den SchülerInnen ein eindeutiges, visuelles Narrativ als bevorzugte Lesart näher zu bringen und einen positiven Bilderkanon des erfolgreichen Wiederaufbaus zu implementieren.

Fehlende Visualisierung muss auch als bildliche Strategie verstanden werden: De Cilia und Wodak sprechen, was die Beschreibung des Zweiten Weltkriegs betrifft, von der bewussten Verwendung von Sprachbildern wie „dunkles Zeitalter“, „Alptraum“ oder „Schrecken“.

Vor allem die Rede von einer dunklen Epoche kann als optische Metapher enttarnt werden, da das Fehlen von Licht klares Sehen und Erkennen verunmöglicht.⁴⁸⁶ Auf die Ebene der Visualisierungen umgelegt, kann dies ähnlich gedeutet werden: Auch wenn hier nicht von einem „dunklen Zeitalter“ die Rede war, so verunmöglicht das Fehlen von Bildern und anderen Formen der Visualisierung aufgrund der fehlenden Verknüpfung von textlicher und bildlicher Darstellung eine emphatische Beschäftigung mit diesem Thema seitens der SchülerInnen – sie werden im Dunkeln gelassen. Schließlich ist dies ja eine der großen Leistungen von Bildern: Sie ermöglichen eine Emotionalisierung, eine Herstellung von Lebensweltbezügen. In ZVK stellt demnach das Foto des Soldatenfriedhofs in Lommel den Beginn des forcierten, affektiven Ansprechens der SchülerInnen dar, ein Ansprechen, welches schließlich in einer wahren Bilderflut im Kapitel „Zweite Republik“ endet. Austrofaschismus, Nationalsozialismus, Kriegsverlauf und selbstverständlich auch der Holocaust, weisen hingegen sowohl textlich als auch bildlich enorme Lücken auf.

2.5.3.1. Heavy Metal Austria⁴⁸⁷

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim ersten Bild im Kapitel zur Zweiten Republik um ein Bild, welches mit der Legende „Zerstörungen in der Wiener Innenstadt“ (S. 190) versehen ist. Dennoch spielen Bilder der Kriegszerstörungen (obwohl sie im Text genannt werden) keine wesentliche Rolle. Selbst die Fotos des zerstörten Westbahnhofs und der Schwedenbrücke (S. 200) dienen nur als Kontrastfolie für die sich auf der gegenüberliegenden Seite (S. 201) befindlichen Bilder des wiedererbauten und gleichzeitig modernisierten Westbahnhofs resp. Schwedenbrücke; die Darstellung von Zerstörung dient der Bezeichnung des Wiederaufbaus und des Überlebenswillens des österreichischen Volkes.

Modernität, Technologisierung, Industrie: Auf einem nicht paginierten, doppelseitigen Fotoblatt zwischen S. 192 und S. 193 findet man laut Bildlegende ein Foto des

⁴⁸⁶ Vgl. de Cilia, Wodak 2009: 38.

⁴⁸⁷ In Anlehnung an Fritz Weber 1996.

„Mooserbodenspeicher[s] bei Kaprun“ und ein Foto „Ein[es] Zentralflughafen[s]“. Wiederum auf einer nicht nummerierten Fotoseite zwischen S. 193 und S. 194 lassen sich Fotos von „modernen Autobahnen“ und Schiffswerften finden. S. 196 wartet mit einem Foto einer „Hochofenstraße der VÖEST“ auf, während auf den Seiten 197 und 198 die Anstiege der Stromerzeugung, der Kohlenförderung, sowie der Eisen- und Stahl- und Aluminiumproduktion, jeweils unterlegt mit einem zum Industriezweig passenden Foto, graphisch dargestellt sind. S. 199 enthält jeweils ein Foto zur „Stahlerzeugung in Donawitz“ und eines zum „Donaukraftwerk Ybbs-Persenbeug im Bau“. Seite 202 wartet mit einem „Moderne[n] Triebwagenzug der Österreichischen Bundesbahn“ und einem Foto der „Hauptschule Eberau, Burgenland“ auf. S. 203 zeigt eine „Moderne Wohnsiedlung“, S. 204 den „Ringturm, Wien“ und S. 205 die „Siedlung Siemensstraße, Wien“.

Diese Auflistung zeigt eines ganz deutlich: die wesentliche Bedeutung, welche der Schwerindustrie und der Wirtschaft allgemein für die Stiftung eines positiven Österreichbewusstseins zugeschrieben wurde. In ihrem Artikel „Land des Stromes. ‚Heimische Energie‘ für den österreichischen Wiederaufbau“ verweisen Susanne Breuss, Karin Liebhart und Andreas Pribersky auf die Bedeutung des symbolischen Bezugs auf Großbauwerke im Bereich der Energiegewinnung und der Schwerindustrie für das neue österreichische Nationalbewusstsein nach dem Krieg sowie auf den Zusammenhang zwischen Staats- und Zukunftsvertrauen und eben diesen Großbauwerken.⁴⁸⁸ Auch Alexander Kühschelm und André Pfoertner betonen die Relevanz dieser industriellen Komplexe; ihrer Meinung nach hat der „Mythos Österreich“ in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre vorwiegend aus wirtschaftlichen und technischen Elementen bestanden.⁴⁸⁹

2.5.3.2. Ausblendung der Vergangenheit – Beispiel Kaprun

Auffallend ist die Kombinationsformel von „Landschaft und Kultur“.⁴⁹⁰ Es ist nicht die schöne Landschaft an sich, die sinnstiftend ist, sondern vielmehr deren „Veredelung“ durch die industrielle Nutzung. Folgt man Wolfgang Kos,⁴⁹¹ so sind es vor allem die Staudämme Ybbs-Persenbeug und noch mehr Kaprun als „Supermetapher für den Pioniergeist der neuen Republik Österreich“⁴⁹² die dem Topos eine die Landschaft verschönernden Technik Ausdruck verliehen; eine Haltung, die erst mit der Erstarkung der Ökologie-Bewegung – mit

⁴⁸⁸ Vgl. Breuss, Liebhart, Pribersky 2004: 507.

⁴⁸⁹ Vgl. Kühschelm, Pfoertner 2005: 32. Tatsächlich handelt es sich bei vielen der abgebildeten Fotos um österreichische Gedächtnisorte im Sinne der „Memoria Austriae“-Herausgeber.

⁴⁹⁰ Kos 2005: 225.

⁴⁹¹ Vgl. ebd.: 227.

⁴⁹² Breuss, Liebhart, Pribersky 2004: 508.

dem Wendejahr 1978 (Zwentendorf-Abstimmung) – opponierende Meinungen herausfordern sollte. Kaprun und das Donaukraftwerk Ybbs-Persenbeug verweisen gleichzeitig auf das Begriffspaar Donau – Alpen. Während die Donau schon zu Zeiten der Monarchie eine wesentliche Bedeutung aufgrund ihrer verbindenden Funktion einnahm und nun nach dem Kriegsende eine weitere Bedeutungsaufladung aufgrund ihrer wirtschaftlichen Nutzung erhielt, waren die Alpen laut Ernst Bruckmüller aufgrund der Kleinstaatwerdung Österreichs ein zentraler Referenzrahmen geworden.⁴⁹³ Das Begriffspaar Donau – Alpen vermag es, zu einem gesamtösterreichischen Symbol zu avancieren. „Dieses polare Symbolsystem machte es möglich, der heterogenen Topographie des Landes ein gemeinsames, positiv konnotiertes Konzept zu geben, in dem sich alle Regionen vertreten sehen konnten“⁴⁹⁴ – womit auch die SchülerInnen ein überregionales Identifizierungsangebot erhalten sollten.

Elektrifizierung, besonders in Zusammenhang mit der Schönheit der österreichischen Landschaft, bedeutet Fortschritt und Moderne – und so sollen die Bilder auch gelesen werden: als Beleg für den vollzogenen Wiederaufbau des Landes, die Überwindung der Vergangenheit und die einzig mögliche Ausrichtung auf eine schöne, technisierte Zukunft, bei gleichzeitiger Ausblendung der Vergangenheit: dass Kaprun zu etwa einem Drittel durch Zwangsarbeit aufgebaut wurde, wird nicht thematisiert.⁴⁹⁵ Vergleicht man dieses visuelle Narrativ mit späteren Schulbuchausgaben etwa aus den 1980er Jahren, so fällt auf, dass keine dieser Ikonen des Wiederaufbaus aus 1957 abgebildet wird. Abgesehen von einer bereits als gefestigt anzusehenden Österreich-Identität, so ist auch die Schwerindustrie in Verruf gekommen. „„Go heavy metal“ – die Parole des österreichischen Wiederaufbaus – würde heute nicht einmal mehr Kopfschütteln provozieren. „Heavy metal“ ist out.“⁴⁹⁶ Gleichzeitig signifiziert Kaprun den betont „männlichen Anteil am Wiederaufbau“.⁴⁹⁷ Die Figur des männlichen Arbeiters, mit samt all seinen die Geschlechterbeziehungen und -konnotationen⁴⁹⁸ in Österreich nach der Rückkehr der Männer von der Front betreffenden Auswirkungen, ist emblematisch für einen anderen, ebenfalls die Industrie betreffenden österreichischen Gedächtnisort: Vor allem die VOEST, 1938 als Hermann-Göhring-Werke

⁴⁹³ Vgl. Bruckmüller in Kos 2005: 211.

⁴⁹⁴ Stadelmann 2005: 248.

⁴⁹⁵ Vgl. Rigele 1996: 325.

⁴⁹⁶ Weber 1996: 298.

⁴⁹⁷ Breuss, Liebhart, Pribersky 2004: 523.

⁴⁹⁸ Diese Rückkehr der Männer und das Abdrängen der Frauen aus der Arbeitswelt wurden auch schon im Zusammenhang mit der Ikonographie der Kriegsheimkehrer erwähnt. Die Veränderungen in den Geschlechterbeziehungen durch den männlichen Kriegseinsatz, deren vorhergehende Verhärtung durch die NS-Politik und der „Rückbruch“ auf alte Muster in der Zweiten Republik wären ein interessantes Forschungsgebiet, können aber in diesem Zusammenhang nur kursorisch angesprochen werden.

gegründet, verweist stark auf die Arbeiter-Figur, meist am Hochofen dargestellt. André Pfoertner⁴⁹⁹ betont auch die große Bedeutung des bahnbrechenden Linz-Donawitz-Verfahrens zur billigeren und besseren Stahlerzeugung. Auch hier gilt: Industrialisierung (bei Ausblendung der Geschichte des Unternehmens), gepaart mit internationalem Erfolg fügen sich in das visuelle Narrativ eines modernen, auf die Zukunft hin ausgerichteten Österreichs. Als weiteres wichtiges Wahrzeichen für Modernität kann das Foto des nicht näher ausgewiesenen Flughafens gelten. Abgesehen davon, dass Fluglinien „Wahrzeichen der Moderne“ verkörpern,⁵⁰⁰ gewinnt die Problematik des österreichischen Flugverkehrs ihre Bedeutung aus den Restriktionen der Alliierten eben diesen betreffend. Die Bedeutung der souveränen Verfügung über den Luftraum muss auch als Frage des nationalen Prestiges gesehen werden (in diesem Kontext entstand auch die AUA 1957).

Als weiteres Signum der Moderne kann der Verweis auf den Wiener Ringturm gelten, dies in seiner Eigenschaft als „Symbol für ein neues österreichisches Selbstbewusstsein nach der Wiederaufbauphase und nach dem Staatsvertrag“.⁵⁰¹ Der Ringturm nimmt eine besondere Stellung ein, indem er die Versuche Wiens, sich als Weltstadt zu präsentieren ausdrückt und gleichzeitig ein Symbol der kulturellen Amerikanisierung ist, die von den ZeitgenossInnen verkürzt als Modernisierung wahrgenommen wurde.⁵⁰² Selbst der Verweis auf moderne Wohnsiedlungen, folgt man den Überlegungen Irene Nierhaus', kann als Betonung oder als Synonym für Industrie gelesen werden, ein Gedanke, den sie in „Heimat und Serie. Zum Wohnbau nach 1945“⁵⁰³ ausführt, passt andererseits aber auch in das von „den dunklen Flecken der Vergangenheit“ bereinigtem Selbstverständnis der Zweiten Republik.⁵⁰⁴

Gegen Ende des Kapitels⁵⁰⁵ können auf S. 207 zwei Fotos aus dem Themenbereich der Staatsvertragsunterzeichnung gefunden werden: einerseits die „Unterzeichnung des

⁴⁹⁹ Vgl. Pfoertner 2005.

⁵⁰⁰ Kühschelm 2005: 220.

⁵⁰¹ Hanisch 2005: 92.

⁵⁰² Vgl. ebd.

⁵⁰³ Nierhaus 1996.

⁵⁰⁴ Kaiser 2006: 144.

⁵⁰⁵ Neben dem Narrativ des Wiederaufbaus fallen die Fotos und Graphiken auf den Seiten 193–195 unter die Kategorie „StaatsbürgerInnenkunde.“ S. 194 enthält eine schematische Darstellung der Stimmenverteilung im damaligen Parlament, wobei die Beschriftung die SPÖ dezidiert als „Linke“ und die ÖVP als „Rechte“ ausweist. Darunter zeigt ein Bild den historischen Sitzungssaal des Parlaments. Auf S. 195 soll eine Graphik die „gegenwärtige Verfassung der österreichischen Republik“ erklären, was aber insofern falsch ist, da sie nicht die Verfassung, sondern die Gewaltentrennung und die Art der Wahl der Abgeordneten und des Bundespräsidenten erklärt. Auf S. 193 kann ein Foto mit der Bildlegende „Stimmabgabe vor der Wahlkommission“ entdeckt werden: Nicht nur, dass sowohl die Kommission und das Wahlvolk nur aus Männern bestehen (man denke an den VOEST-Stahlarbeiter), ist zu unterstreichen, dass, obwohl die Graphiken und die zwei Fotos zwar den SchülerInnen die demokratischen Einrichtungen der Republik in nuce näher bringen, Partizipation am politischen Prozess sehr abstrakt und aus Sicht „des Volkes“ als bloße Stimmabgabe dargestellt werden.

Österreichischen Staatsvertrags im Schloss Belvedere“ und „Österreichs Volk begrüßt seine Freiheit“, so die Bildlegenden. Als Motiv wurde der Moment der Unterzeichnung gewählt; die Bildlegende unterstreicht die Hauptaussage des die Freiheit begrüßenden Volkes. Auf den Seiten 208 und 209 berichten „die führenden österreichischen Staatsmänner über die Bedeutung des Staatsvertrags“. Ihren Zitaten ist jeweils ein Porträtfoto zur Seite gestellt. Es handelt sich dabei um Bundespräsident Körner, Bundeskanzler Raab, Außenminister Figl sowie Vizekanzler Schärff (man beachte auch die parteipolitische Austarierung): Trotz der unterschiedlichen Akzentsetzung, ist das zentrale Wort in allen Texten frei oder Freiheit. Falls die Botschaft des Staatsvertrags bisher noch nicht klar geworden ist, so wird hier nochmals die Freiheit als zentrale Chiffre für das Verständnis des Staatsvertrags herausgestrichen. Der ikonische Komplex „Staatsvertrag“ schließt und verfestigt hier noch einmal die These von Österreich als erstem Opfer. Mitverantwortung, MittäterInnenschaft, überhaupt TäterInnenschaft abseits von Hitler, werden nicht thematisiert.

3. Conclusio – Erzählungen aus 1957

Drei durch Layout und Kapiteleinteilung streng getrennte Narrative können 1957 ausgemacht werden: 1) der Nationalsozialismus in Deutschland, 2) der Zweite Weltkrieg und 3) Österreich nach 1945.

Zwei Jahre nach dem Abzug der Alliierten und der Unterzeichnung des Staatsvertrags kann erwartungsgemäß keine Ausbildung eines „negativen Gedächtnisses“ festgestellt werden, der Zivilisationsbruch Auschwitz wurde nicht als solcher erkannt, vielmehr: Durch eine Externalisierung des Nationalsozialismus erscheint dieser nicht einmal als Bestandteil der österreichischen Geschichte, der Fokus liegt auf den eigenen, nationalen Leiden nach 1945, nach Ende des Weltkriegs, wobei diese Leiden als durch die Alliierten induziert erscheinen. Als Gegennarrativ dazu wird ein Lob der Errungenschaften des Wiederaufbaus in streng wirtschaftlicher, industrieller, nicht moralischer Hinsicht angestimmt.

Der „ausgebrochene“ österreichische BürgerInnenkrieg wird ausweichend geschildert, und weder TäterInnen noch Opfer benannt, Begrifflichkeiten wie „Faschismus“ oder „autoritärer“ Regierungsstil bleiben im Dunkeln, diese textlichen Strategien des Herumlavierens spiegeln sich in der visuellen Strategie der fehlenden Bebilderung wieder. Der „Anschluss“ wird aus einer rein militärhistorischen Perspektive geschildert, Begeisterung und Jubel können in diesem Paradigma der gewalttätigen Überwältigung Österreichs nicht besprochen werden.

Österreich verschwindet zwischen 1938 und 1945 aus ZVK und der Weltgeschichte und taucht erst 1945 wieder auf, wobei ein Szenario des Leidens skizziert wird. Obwohl der Leidensweg schon 1938 durch die militärische Besetzung durch Deutschland begonnen hatte, wird die Not nach 1945 ungemein expliziter thematisiert. Die vor den Alliierten flüchtenden ZivilistInnen sind die Opfer des Kriegs; Opfer des Holocaust sind kein Teil des Kollektivs. Nachdem die Beteiligung an Verbrechen des Nationalsozialismus sowie der Kriegseinsatz von Millionen ÖsterreicherInnen nicht thematisiert und vehement in Text und Bild der Opferstatus Österreichs betont wurde, erscheint die Besatzungszeit als Ungerechtigkeit, was vor allem durch den Verweis auf die Moskauer Deklaration unterstrichen wird.

Der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg werden nur textlich, nicht bildlich, auf sehr wenigen Seiten, geschildert. Der Nationalsozialismus erscheint als alleiniges Werk Hitlers und anonymer Ausführender (die Gestapo), er erscheint als „Faschismus ohne Menschen“. Seine AnhängerInnen werden aufgrund der vorherrschenden wirtschaftlichen Not exkulpiert, der Holocaust nur vage angedeutet. Der Nationalsozialismus wird ohne Tiefgang auf knapp zwei Seiten als reines Repressionssystem beschrieben; er scheint ohne Beteiligung der Bevölkerung funktioniert zu haben und ein rein innenpolitisches Problem Deutschlands gewesen zu sein. Strikt davon getrennt wird der „Ausbruch“ und Verlauf des Zweiten Weltkriegs unter Zuhilfenahme von „rein chronologischen und ereignisgeschichtlichen Zugängen“ (vgl. Loitfellner) geschildert, als „ganz normaler Krieg zwischen Nationalstaaten“, dessen Opfer nur die gefallenen Soldaten sind (so wird etwa als größte menschliche Tragödie die Schlacht um Stalingrad hervorgehoben).⁵⁰⁶ Dies wird durch das einzige Bild angedeutet, dass sich im den Zweiten Weltkrieg thematisierenden Kapitel finden lässt, das eines Soldatenfriedhofs. Als zivile Opfer werden hier nur die Opfer der Atombombenabwürfe über Japan genannt, die vorher sehr wohl erwähnten sechs Millionen in KZ Umgekommen sind nicht Bestandteil der Erzählung über den Zweiten Weltkrieg. NS-Verbrechen werden nur angedeutet – der Holocaust und die österreichische Beteiligung an ihm ist die „Schweigestelle“ (Richard Mitten) der österreichischen Gesellschaft. Mit Thonhauser/Gassner kann wohl ohne Zweifel geschlossen werden, dass dieses Schulbuch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eher behindert als fördert.

⁵⁰⁶ Wobei hier sehr wohl der von Pelinka konstatierte „double speak“ der österreichischen Nachkriegsgesellschaft zum Tragen kommt: Während auf der einen Seite die Opferrolle Österreichs betont wird, wird Stalingrad viel Platz eingeräumt, wobei davon auszugehen ist, dass dies auf die sehr wohl intergenerationell tradierte Kriegserfahrung österreichischer Männer, die Vätergeneration der damaligen SchülerInnen, rekurriert.

Anders als in Deutschland in den späten 1950er und 1960er Jahren spielen Ikonen des nationalen Leidens in ZVK keine wesentliche, aus diesem visualisierten Leiden heraus identitätsstiftende Rolle; im Vordergrund steht das betont positive Narrativ des gelungenen Wiederaufbaus. Selbst Bilder von Zerstörungen durch (alliierte) Bombardierungen dienen eher nur als Kontrastfolie für die Illustrierung der Leistungen des fleißigen, arbeitsamen österreichischen Volks. Die zukunftsorientierten, die Vergangenheit nicht thematisierenden Bilder des wirtschaftlichen Wiederaufbaus, gipfeln in den Ikonen des Staatsvertrags, die die politische Souveränität und die lang ersehnte und vorenthaltene politische Freiheit symbolisieren und gleichzeitig auf die Ungerechtfertigkeit der Besatzungszeit verweisen – und somit den Opferstatus Österreichs zementieren und den Kriegszustand narrativ bis 1955 verlängern. Im Sinne Jost Dülffers, der europäische Nachkriegsmeistererzählungen⁵⁰⁷ beschreibt, handelt es sich um die Bereitstellung eines progressiven Narrativs der Aufbaugeschichte; was Österreich betrifft, können hinsichtlich dieses Schulbuchs von zwei einander komplementierenden Meistererzählungen gesprochen werden: visuell der Wiederaufbau und textlich der Opferstatus.⁵⁰⁸ Text und Bild komplementieren einander: Die weiter oben beschriebenen Ikonen der Nachkriegszeit, des nationalen Leidens (brennender Stephansdom, Heimkehrer, Trümmerfrauen etc.) fehlen zwar, im Text wird aber sehr wohl der Fokus auf Leid, Zerstörung und Not bis zur Unterzeichnung des Staatsvertrags gelegt – dem wird gleichzeitig der sehr positive Bilderkanon des Wiederaufbaus gegenübergestellt. Bilder des eigenen, nationalen Leidens (selbstverständlich auch des fremden Leidens) sind dezidiert aus dem Bilderkanon herausgeschrieben, was in gewisser Hinsicht den bisherigen Untersuchungen bezüglich des zu erwartenden Bilderkanons widerspricht (vgl. Kapitel II/2 hinsichtlich des westdeutschen Bilderkanons und Kapitel III.1.5.2.1. für österreichische Nachkriegsopferikonen). Eine imagined community bedarf visueller Narrative⁵⁰⁹ – auf der Suche nach einer „usable past“ schien den ZVK-AutorInnen der heroische Wiederaufbau, gipfelnd in Bildern der „Befreiung“ 1955 zur positiven Identifikation eher geeignet als Leidensikonen. Hält man sich aber – etwa mit Peter Utgaard – vor Augen, dass tatsächlich auch die Betonung des Wiederaufbaus als letzte Prüfung des Opfers Österreich erscheint, so gestaltet sich die Klassifizierung der Wiederaufbaubilder um Nuancen ambivalenter: Diese

⁵⁰⁷ Wobei dieser unter Meistererzählung „die in einer kulturellen Gemeinschaft zu einer gegebenen Zeit dominante Erzählweise des Vergangenen“ versteht (Dülffer 2004: 3).

⁵⁰⁸ Aleida Assmann beschreibt zwei europaweit anerkannte und ehrenwerte Handlungen die Vergangenheitskonstruktion den Zweiten Weltkrieg betreffend: Opfer und/oder Widerstand, wobei sie die österreichische Opferthese als paradigmatisch für erstere Haltung bezeichnet (vgl. Assmann 2006: 261).

⁵⁰⁹ Vgl. Müller 2003.

Bilder des Wiederaufbaus tragen zwar hegemonial ein positiv-identitätsstiftendes Moment in sich, verweisen aber gleichzeitig subkutan auf Codierungen des Leidens.

Exkurs: Horizonte des Nachkriegsbilderkanons

Dass dies aber nicht in allen Nachkriegsschulbüchern so zu beobachten ist, möchte ich anhand von zwei Beispielen aufzeigen: Es handelt sich um Ebners und Particks „Lehrbuch der Geschichte“ (LG) und Knarrs, Otrubas und Mairingers „Der Mensch im Wandel der Zeit“ (MWZ).⁵¹⁰ An dieser Stelle kann nur cursorisch auf die angebotenen Narrative eingegangen werden. Der Vergleich gestaltet sich schwierig, da MWZ und LG 1968 bzw. 1962 zum ersten Mal zum Einsatz kamen; da sich die visuelle Gestaltung von ZVK aber erst in der 1977er-

⁵¹⁰ Heilsberg, Korgers 1953, Ebner, Partick 1962, Knarr, Otruba, Mairinger 1968. Laut Auskunft Dr. Denschers handelt es sich bei Ebner und Particks Werk um eines von nur zwei weiteren Schulbüchern, die neben ZVK bis zur Schulbuchaktion zum Unterricht in den Unterstufen verwendet wurden. Der Vergleich gestaltet sich schwierig, da es sich bei MWZ nicht um ein Schulbuch für die vierten Klassen, sondern um ein Lehrbuch zum Unterrichtsgebrauch an technischen und gewerblichen Lehranstalten und an Höheren Lehranstalten für „wirtschaftliche Frauenberufe“ handelt, welches zudem auch einige Jahre später erschien. Aufgrund der verwendeten Bilder erscheint mir ein Vergleich aber äußerst sinnvoll; deshalb möchte ich hier meine bisherige Fokussierung auf die Unterstufen und auf die AHS/HS aufbrechen.

Aus Gründen der Vollständigkeit sei hier das erste nach dem Krieg approbierte Schulbuch für den Bereich Geschichte erwähnt: „Aus alter und neuer Zeit“ für die Unterstufen der Hauptschulen und der AHS war für die ersten Klassen bestimmt; trotzdem wurden einige generelle Worte über die menschliche Gesellschaft per se verloren und der Zweite Weltkrieg als Angriffskrieg der deutschen Nationalsozialisten klassifiziert (Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern 1946: 15). Das erste Lehrbuch der Geschichte, welches sich überhaupt mit dem 20. Jahrhundert (inkl. Zweitem Weltkrieg) auseinandersetzte, und schon 1953 approbiert wurde und wegen der Zeitgenossenschaft zu ZVK an sich für einen Vergleich in Frage kommen würde, war Heilsbergs und Korgers „Lehrbuch der Geschichte (für die Oberstufen).“ Heilsberg und Korgers Buch entzieht sich aber aus folgenden Gründen einer Einbettung in diese Analyse. Es handelt sich 1) um ein Buch für die Oberstufen, was weniger ein Problem darstellt, als dass man es 2) mit einem Buch ohne Bilder und darüber hinaus 3) mit einem Buch, das während der alliierten Besatzung approbiert wurde, zu tun hat. Der Einfluss der Alliierten auf die Bildungspolitik lässt sich allein schon an der äußerst positiven Darstellung der Sowjetunion ablesen. Obwohl auch hier die Opferrolle Österreichs unterstrichen wird, lassen die Autoren mit folgender Passage, welche die Verantwortung des deutschen Volkes thematisiert, aufhören: „Mit dem Anwachsen der drohenden Gefahr steigerte sich vor allem auch die Grausamkeit des Vorgehens gegen die Juden. Seit 1942 wurden sie, soweit sie nicht durch Ehen mit Nichtjuden geschützt waren (und dies galt nicht für die besetzten Gebiete), nur wegen der Tatsache der Zugehörigkeit zum Judentum in Konzentrationslager gebracht und hier zum überwiegenden Teil in Gaskammern getötet. Sie sollten nach dem ausdrücklichen Willen der nationalsozialistischen Führung in ganz Europa „ausgerottet“ werden. Das Menschenleben verlor jeden Wert. An Menschen wurden z.B. Experimente zur Erprobung der Wirkung neuer Giftgase vorgenommen. Die Freiheit und die Menschlichkeit gingen verloren. Die nationalsozialistische Diktatur hat das deutsche Volk mit der Verantwortung für ungeheure Verbrechen belastet“ (Heilsberg, Korgers 1953: 154). Obwohl hier die Frage nach MittäterInnenschaft nicht aufgestellt wird, wird doch dezidiert darauf verwiesen, dass die Aufarbeitung der begangenen Taten auch Aufgabe der Bevölkerung selbst, und nicht nur der NS-Größen, sein muss. Generell muss betont werden: Die frühen Schulbücher und sonstigen Publikationen der schulaffinen Behörden, die noch während der Zeit der alliierten Besatzung approbiert wurden, überraschen vereinzelt mit unerwarteten diskursiven Versatzstücken das zu vermittelnde historische Gedächtnis betreffend: In einer 1948 vom Wiener Stadtschulrat herausgegebenen Broschüre „Im Kampf für Freiheit und Recht. Die Wiener Revolution des Jahres 1848“ wird etwa auf die Revolution von 1848 positiv Rekurs genommen, um die Erinnerung an das damals für seine Freiheit kämpfende Wien im Sinne einer revolutionären „invented tradition“ zu verankern. „Freiheit wird niemandem geschenkt, man muss sie erkämpfen“ (Stadtschulrat 1948: 4), kann hier gelesen werden. Betont wird, dass 1945 die Alliierten die Freiheit für die österreichische Bevölkerung erkämpft hatten. Eine genaue Untersuchung dieser frühen Schulbücher und -publikationen müsste die konkreten Austarierungsprozesse unter den alliierten SchulexpertInnen nachverfolgen, um das manifeste Geschichtsbild besser in den Rahmen der jeweiligen alliierten Schul- und Gesellschaftskonzeptionen einordnen zu können.

Ausgabe merkbar änderte und die Ausgabe von 1967 weitgehend ident mit der bisher besprochenen ist, möchte ich diesen Vergleich mit Vorbehalten doch aufstellen.

Ebner und Partick bieten zwei Leidensikonen an: ein Bild von „Soldatengräbern“⁵¹¹ (ästhetisch eng mit dem in ZVK verwendeten Bild verwandt; auch hier werden Holzkreuze und Soldatenhelme zur bildlichen Festschreibung der primären Opfergruppe der Soldaten verwendet – die Namen der Gefallen verweisen ausschließlich auf Soldaten der deutschen Wehrmacht) und ein Bild mit der Legende „Deutsche Soldaten im Morast russischer Wege“, welches sich durch eine unwirtliche Landschaft quälende Männer zeigt.⁵¹² Dieser Fokus auf das Leiden der deutschen Soldaten ist nicht nur visuell verankert: Hitler, so Ebner/Partick, wollte den Osten als Herrschaftsgebiet erobern, und hätte gewusst, dass Nationalsozialismus und Kommunismus nicht friedlich zusammenleben könnten. Er hätte einen Zweifrontenkrieg befürchtet, deshalb: „Er wollte durch die Kriegserklärung an die Sowjetunion der Einkreisung zuvorkommen [...]“.⁵¹³ Diese Passage kann als Anlehnung an die revisionistische Präventivkriegsthese gedeutet werden, suggeriert die Redewendung von „etwas zuvorkommen“ doch, dass die andere Partei in diesem Fall die Einkreisung geplant hatte. Auch das Bild der Jaltakonferenz⁵¹⁴ kann, wie ich in Kapitel II/2.1.1. dargestellt habe, als Ikone des „eigenen“ Leidens gelten, da es die Funktion erfüllt, die Ohnmacht des „kleinen Mannes“ zu symbolisieren. Auch das Foto der Unterzeichnung des Münchner Abkommens kann so interpretiert werden.⁵¹⁵ Diese Lesart wird auch textlich gestützt: „Hitler endete durch Selbstmord und entzog sich damit der Verantwortung für das furchtbare Unglück, das er über das deutsche Volk gebracht hatte“⁵¹⁶ – die Bevölkerung wurde letztendlich auch von ihrem „Führer“ hinters Licht geführt. Während auf S. 142 ein Bild des zerstörten Hamburg gefunden werden kann, wird auf S. 148 der brennende Stephansdom, die in ZVK absente christliche Leidensikone Wiens und Österreichs (vgl. Kapitel IV.2.6.), abgedruckt. Auf S. 150 zeigt ein Foto einen „heimkehrenden Kriegsgefangenen“, der von seiner Familie begrüßt wird.

MWZ hingegen kann nur mit einem Bild des eigenen, nationalen Leidens aufwarten: Hier wird die Ikone des brennenden Stephansdoms seitenfüllend abgedruckt.⁵¹⁷ Während dem Wiederaufbau nur zwei Bilder gewidmet werden (S. 171: „Autobahn in Melk“, S. 172:

⁵¹¹ Ebner, Partick 1962: 132.

⁵¹² ebd.: 134.

⁵¹³ ebd.: 133.

⁵¹⁴ ebd.: 138.

⁵¹⁵ ebd.: 120.

⁵¹⁶ ebd.: 139.

⁵¹⁷ Knarr, Otruba, Mairinger 1968: 167.

„Kraftwerk Kaprun“), sticht ein Bild auf S. 95 vollkommen aus dem Rahmen des zu Erwartenden heraus: „Hitlers Einzug in Wien (am Rathausplatz)“ zeigt diesen grüßend im Auto stehend, umgeben von Soldaten (und ohne ZivilistInnen). Trotz Absenz der Bevölkerung und obwohl es sich um den Rathausplatz und nicht um den Heldenplatz handelt, erinnert das Bild aufgrund der Ästhetik und der schematischen Ähnlichkeit sofort an die Ikonen des Gedächtnisortes „Heldenplatz“. Auch textlich wird dieser Versuch des Hinterfragens des Opfermythos schlagend:

Der Untergang des Staates [Österreich, I.M.] war die Folge einer außenpolitischen Isolierung [welche Österreich sich laut den Autoren selbst zuzuschreiben hatte, I.M.], verbunden mit inneren Konflikten und Wirtschaftskrisen gewesen, wobei das Dilemma v.a. darin bestand, dass ein Bekenntnis zum Staat in der österreichischen Bevölkerung nur unzureichend vorhanden war.⁵¹⁸

Weiters: „Zunächst dachte Hitler nur an eine Art Gleichschaltung Österreichs. Der Jubel, mit dem er in Linz von einem Großteil der Bevölkerung begrüßt wurde, veranlasste einen Gesinnungswandel.“⁵¹⁹ Diese Passagen stellen die Vorstellung von Österreich als erstem Opfer zwar nicht grundsätzlich in Frage, dennoch wird der „Anschluss“ nicht mehr nur als Aggression von außen, unterstützt durch hoffnungslose Arbeitslose geschildert, sondern auch Gefühle des Jubels und der Ablehnung Österreichs seitens der Bevölkerung erwähnt. Ebenso bezeichnend ist die Schilderung der Vernichtung der JüdInnen: 1) Sie wird durch die Einbettung in das betreffende Kapitel im Rahmen des Zweiten Weltkriegs kontextualisiert. 2) Die Darstellung des Holocaust wird zwar durch die Schriftgröße als freiwillige Lektüre (und nicht als Lernstoff) ausgewiesen, dennoch wird er explizit beschrieben:

Am schrecklichsten war jedoch die Lage des europäischen Judentums. Die Verfolgung der Juden, die in Deutschland bereits 1933 begonnen hatte, wurde jetzt auf das ganze besetzte Europa ausgedehnt. Zuerst siedelte man die Juden nach Polen aus, dann entschloss sich Hitler zur „Endlösung der Judenfrage.“ Unter Leitung von Adolf Eichmann entstanden Vernichtungslager wie Auschwitz und Treblinka. In Gaskammern wurden hier Millionen Menschen getötet und in Riesenöfen verbrannt. Insgesamt dürften 6 Millionen Juden, ein Drittel des Judentums der Erde, den Verfolgungen zum Opfer gefallen sein. [...] Der Masse der deutschen Bevölkerung wurden durch die gelenkte Meinungsbildung die meisten dieser Untaten erst nach dem Krieg bekannt.⁵²⁰

Obwohl auch hier Hitler als Alleintäter fungiert, Passivkonstruktionen TäterInnenschaft vertuschen und die deutsche Bevölkerung der MitwisserInnen- und MittäterInnenschaft

⁵¹⁸ ebd.: 95.

⁵¹⁹ ebd.: 107.

⁵²⁰ ebd.: 120f.

freigesprochen wird, könnte der Unterschied zur Schilderung der JüdInnenvernichtung in ZVK nicht größer sein – der Holocaust wird zumindest in seinen Grundzügen geschildert und die Dimensionen des menschlichen Verlustes angedeutet.

Obwohl die Schulbücher aufgrund ihres Entstehungszeitpunktes nur mit Einschränkungen miteinander zu vergleichen sind und auf zwei unterschiedlichen Lehrplänen basieren, wollte ich aufzeigen, dass bei sehr ähnlichem Gesamtnarrativ (dieses ist in ZVK, MWZ und LG auch trotz dieser aufgezeigten Brüche weitgehend ident) durch die Modi der Visualisierung Bedeutungsverschiebungen induziert werden können; die Bedeutung der Zeitdifferenz darf zwar nicht unterschätzt werden, wie ich aber in Kapitel VII aufzeigen werde, unterscheiden sich die ZVK-Ausgaben aus 1957 und 1967 nur sehr marginal.

Vor allem ZVK 1957 (und auch 1967) und das Lehrbuch für Geschichte offerieren den SchülerInnen sehr ähnliche Narrative: Wie ich argumentiert habe, ist letztendlich auch die starke Betonung des Wiederaufbaus in ZVK als integraler Bestandteil des Opfermythos zu interpretieren – die Bevölkerung scheint diesen „in spite of the allies“(Utgaard) vollendet zu haben. Das LG hingegen optiert für eine weniger subtile Strategie der Visualisierung des Opferstatus Österreichs: Heimkehrer, Zerstörungen und der brennende Stephansdom symbolisieren eindrucksvoll die „eigenen“ Leiden.

MWZ hingegen verbleibt weitgehend im Feld des damals Denk- und Sagbaren, setzt aber sowohl textlich als auch bildlich Akzente hinsichtlich einer Konzeptualisierung eines anderen, zumindest möglichen Aspekts der Gründe für den „Anschluss“. Bildlich wird dies durch die Verwendung von nur einer Leidensikone und lediglich zwei Wiederaufbaubildern deutlich; diese „Leidensbilder“ werden schließlich sogar noch mit einem Bild des Einmarschs Hitlers kontrastiert. Dieses Bild, welches an sich aufgrund des Fehlens des wesentlichen inhaltlichen Elements der Bevölkerung nicht das gleiche kritisch-reflexive Potenzial wie sein in Kapitel III.2.2. besprochener Gegenpart in sich trägt, verweist eben doch auf diese damals (1968) nicht-zeigbaren Bilder des Empfangs Hitlers am Heldenplatz und zeugt so von dissidenten Momenten im MWZ-Narrativ. Dieser für Ende der 1960er Jahre unerwartete Bruch in der Erzählung, das „Verwirrende“, das „Rätselhafte“⁵²¹ des Verweises auf eine mögliche österreichische

⁵²¹ Diese Termini sind Christoph Brecht entlehnt, der in seinem Artikel „Gedächtnispolitische Strategien im österreichischen Film zwischen 1945 und 1955“ die Erinnerungskonstruktion in österreichischen

Begeisterung beim „Anschluss“ an das nationalsozialistische Deutschland in einem Schulbuch aus 1968, deutet beginnende Umbrüche in der österreichischen Erinnerungskultur an und ist eindeutig an den unmittelbaren Grenzen des Felds des Zeigbaren angesiedelt; gleichzeitig muss aber unbedingt betont werden, dass für die Zeit vor den Umbrüchen der Waldheim-Affäre, eindeutig die Bildkanonics in ZVK und GL als hegemonial anzusehen sind und die MWZ-Bilderwelt diejenige ist, die hinsichtlich einer historisch-politischen Gedächtnistheorie als dissident zu kategorisieren ist. Das beweist aber auch, dass das historische Gedächtnis einer Gemeinschaft wie es sich in Erinnerungsmedien manifestiert, nicht als monolithischer Block gedacht werden darf.

Es bleibt aber trotzdem festzuhalten, dass das am häufigsten verwendete österreichische Schulbuch der damaligen Zeit sich eindeutig gegen die Verwendung expliziter Leidensikonen entschieden hat, diese aber sehr wohl ihren Weg in andere Schulbücher gefunden haben; durch das Fehlen dieser Fotos der „eigenen“ Leiden in ZVK werden die bisher skizzierten Forschungsergebnisse nicht widerlegt, sondern vielmehr aufgezeigt, dass aufgrund der Polysemie von Bildern ähnliche Wissensbestände und ähnliche Anreize zur kollektiven Sinnbildung mitunter über unterschiedliche performative Akte, über unterschiedliche bildliche Aussagen in Bild-Wissens-Konstellationen, vermittelt werden können.

VII. ZVK-Ausgabe aus 1967

1. Allgemeine Informationen

„Zeiten, Völker und Kulturen“ wurde 1967 überarbeitet.⁵²² Sowohl die AutorInnen als auch der Titel des Bandes blieben gleich, nur das Layout wurde leicht verändert: Durch die Veränderung des Schrifttyps und die stärkere Gliederung des Textes wurde die Lesbarkeit erhöht. Ab 1967 folgt nach jedem Kapitel eine Zusammenfassung zwecks besserer Übersicht. Auffallender als diese Verbesserungen sind die Konstanten: Das Bild-Text-Narrativ blieb fast ident. Von finsternen Zeiten (die auch durch fehlende Visualisierung im Dunkeln bleiben) führt eine klare Linie zur lichten Gegenwart. Im Folgenden möchte ich nur auf die Veränderungen eingehen; bisher gemachte Befunde bleiben bestehen. Vorher aber noch ein kurzer Überblick über den das Schulbuch fundierenden neuen Lehrplan aus dem Jahre 1962.

1.1. Lehrplan 1962 – Hauptschulen

Laut Wassermann zeichnet sich dieser Lehrplan, der in das gleiche Jahr wie das neue Schulorganisationsgesetz fällt, durch eine stärkere Detaillierung der Inhalte aus. Genauer behandelt werden soll „Faschismus (...). Der Nationalsozialismus und die Entfesselung des zweiten Weltkrieges. Der zweite (sic!) Weltkrieg und seine politischen, sozialen und wirtschaftlichen Folgen“.⁵²³ Auffallend ist, dass auf einer sprachlichen Ebene der im Lehrplan 1946 recht offensichtlich hergestellte Zusammenhang von Faschismus und Krieg nun bei Weitem nicht so klar ist: Recht allgemein wird von einer Entfesselung des Kriegs gesprochen.

1.2. Lehrplan 1962 – AHS

Um dem Etikett Sozialkunde gerecht zu werden, wurde verordnet, dass die Schulbücher „ein besseres Verstehen historischer Vorgänge sowie der Gesellschaftsordnungen und ihrer Entwicklungen ermöglichen und zu höherem sozialen Verantwortungsbewusstsein führen, zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben anregen und zu einer von Toleranz und Humanität geprägten Lebensführung beitragen“⁵²⁴ sollen. Für die Behandlung in der achten Schulstufe wurden folgende Schlagwörter angegeben: „totalitäre und autoritäre Systeme: Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus. Österreich zwischen den Kriegen. Die Großmächte. Die

⁵²² Die im Weiteren maßgebliche Auflage wurde 1967 laut Erlass des Bundesministeriums für Unterricht Zl. 91.251 – V/1/66 zum Unterrichtsgebrauch in der 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen zugelassen.

⁵²³ Zit. nach Wassermann 2004: 39.

⁵²⁴ Zit. nach ebd.: 44.

Entfesselung des Zweiten Weltkrieges, Verlauf. Freiheits- und Widerstandsbewegungen. Das Ende des Krieges“,⁵²⁵ wobei dies unter der Kapitelüberschrift „Zeitalter der Weltkriege“⁵²⁶ abzuhandeln sei. Interessant ist die Parallelisierung von Österreich und den Großmächten, was das Bild eines hilflosen Österreichs zeichnet. Neu ist die Thematisierung des Widerstands. Der Holocaust wird nicht angeführt; es soll lediglich bei den „sozialkundlichen Inhalten“ auf „soziale, nationale und rassische Vorurteile“⁵²⁷ hingewiesen werden.

2. Analyse – ZVK 1967

2.1. Das nationalsozialistische Deutschland

Wie 1957 fehlen Bilder oder ähnliche Visualisierungsmittel vollständig, der Text ist fast ident. Wie oben beschrieben, sah der GSK-Lehrplan des Jahres 1962 vor, SchülerInnen durch ein besseres Verstehen historischer Vorgänge zu einem höheren sozialen Verantwortungsbewusstsein zu führen. Dies erklärt wahrscheinlich folgenden Einschub:

In einem Staat, in dem die Menschenrechte in der Verfassung nicht verankert sind und es keine unabhängige und öffentliche Gerichtsbarkeit gibt, ist der Mensch außerordentlich gefährdet. Er ist nicht nur in seiner persönlichen Freiheit beschränkt, sondern wird selbst in seinem privaten Leben von der Obrigkeit kontrolliert. Er kann wegen einer Meinungsäußerung, wegen seiner politischen Ansichten, seiner religiösen Überzeugung oder seiner Abstammung verfolgt werden, ohne ordentliches Gerichtsverfahren verurteilt, auf unmenschliche Weise behandelt oder gar getötet werden. Nur in einem demokratischen Staatswesen wird dem Recht des Menschen auf persönliche Freiheit und Achtung der Menschenwürde entsprochen.⁵²⁸

Es wird versucht, NS-Diktatur und Demokratie einander gegenüber zu stellen: Dennoch fällt auf, wie hier das jüdische Leiden hinter der Abstraktion von nicht näher benannter „Abstammung“ verschwindet. Das gleiche gilt auch für die Chiffre der „politischen Ansichten“. Da der Text auch keine Handlungsaufforderung an die SchülerInnen – etwa zur Partizipation an und Verteidigung der Demokratie – enthält, fungiert die NS-Diktatur sehr abstrakt als negative Blaupause für die Vorzüge des demokratischen Staatswesens. Dem Thema Antisemitismus wird eine kurze Passage in dem Ergänzungsheft zu ZVK „Einführung in die Sozialkunde und Staatsbürgerkunde“ gewidmet.⁵²⁹ Nach einer recht allgemein gehaltenen und kritisch zu betrachtenden Einführung in die Grundzüge

⁵²⁵ Zit. nach ebd.: 45.

⁵²⁶ Zit. nach ebd.

⁵²⁷ Zit. nach ebd.

⁵²⁸ Berger et al. 1967: 169.

⁵²⁹ Dieses Heft wurde 1968 per Erlass Zl. 77.067-V/71/67 und Zl. 89.188-V/68 approbiert.

menschlichen Zusammenlebens werden „Rassen“Konflikte (im Original ohne Anführungsstriche) besprochen; dabei werden die „Gegensätze zwischen Weißen und Negern in den Vereinigten Staaten von Amerika“⁵³⁰ als Beispiel angeführt – über den Sprachgebrauch muss kein Wort verloren werden. Es wird aus einer Studie zitiert, die rassistische Einstellungen weißer US-amerikanischer Soldaten ihren schwarzen Kameraden gegenüber verdeutlichen soll.⁵³¹ Abgesehen davon, dass Rassismus generell verurteilenswert ist, so ist es doch fraglich, warum sich ein österreichisches Schulbuch dazu berufen fühlt, eher US-amerikanischen Rassismus aufzuzeigen, als sprichwörtlich vor der eigenen Tür zu kehren. Ausweichend werden die Auswirkungen des Antisemitismus angedeutet: „Wie sehr sich aus dem Vorurteil gegenüber dem Volk der Juden ein unmenschlicher Hass entwickeln konnte, zeigt euch die Geschichte des Nationalsozialismus.“⁵³² Dieser Tatbestand wird allerdings in ZVK nicht explizit ausformuliert: Hier handelt es sich um eine Leerstelle im Text, wo das Gesagte auf etwas zwar vielleicht Geahntes, aber nicht Aussprechbares verweist.⁵³³

2.2. „Anschluss“ – Zementierung des Opferstatus

Damit hatte unser Vaterland seine Freiheit und Unabhängigkeit verloren. Zehntausende aufrechte Österreicher wurden in Gefängnisse und Konzentrationslager gebracht. Trotz dieser Gefahren bildeten sich immer wieder Gruppen, welche die Grundsätze des Nationalsozialismus bekämpften und gegen die Unterdrückung der Bevölkerung Widerstand leisteten. Die Gold- und Devisenschätze der Österreichischen Nationalbank, ein beträchtlicher Teil des Eigentums der katholischen und evangelischen Kirche sowie des jüdischen Vermögens wurden von Hitler eingezogen und nach Deutschland gebracht.⁵³⁴

⁵³⁰ ebd.: 7.

⁵³¹ Vgl. ebd.: 7f.

⁵³² ebd.: 8.

⁵³³ Auch in zwei grafischen Auflistungen im Lehrbuch selbst wird kurz das Thema Antisemitismus angeschnitten. Hier fungiert Hitler als Oberbegriff; von diesem gehen jeweils drei Stränge weg. Hitler „bekämpfte die Demokratie und warf den politischen Parteien Unfähigkeit vor“ (1a), „erklärte die Juden als minderwertige Rasse und schob ihnen die Schuld an den wirtschaftlichen und politischen Schwierigkeiten zu“ (2a) und „versprach den Arbeitslosen Arbeit, der Schwerindustrie große Rüstungsaufträge und der Bevölkerung eine gesicherte Existenz“ (3a). Als Diktator „löste er die anderen politischen Parteien auf, verbot die Gewerkschaften und beseitigte die demokratischen Einrichtungen“ (1b), „verfolgte er seine politischen Gegner, schickte Juden, Katholiken, Sozialisten und Kommunisten in die berüchtigten Konzentrationslager und ließ über 6 000 000 Menschen ermorden“ (2b) und „ließ [...] Waffen und Munition herstellen und bereitete den Krieg vor“ (3b, alle Zitate Berger et al. 1967: 170). Die Alleintäterthese wird unterstrichen, Formulierungen wie „er verfolgte“, „er löste auf“ lassen keinen Platz für KomplizInnen. Strang 2b verweist auf „Juden, Katholiken, Sozialisten und Kommunisten“ als KZ-Häftlinge. Dennoch ist die Formulierung „verfolgte seine politischen Gegner, schickte Juden, Katholiken, Sozialisten und Kommunisten“ in die KZ irreführend. Durch die Beistrichsetzung erscheinen JüdInnen als politische GegnerInnen. Abgesehen davon, dass es selbstverständlich auch jüdische WiderstandskämpferInnen gab (vgl. für Österreich Neugebauer 2008: 166–173), so ist die Masse der JüdInnen aufgrund ihrer bloßen Existenz verfolgt worden. Im Umkehrschluss muss ebenfalls hervorgehoben werden, dass, obwohl es katholischen Widerstand (vgl. für Österreich ebd.: 114–158) gegeben hat, KatholikInnen nicht per se – und dies suggeriert der Text – in KZ gekommen sind.

⁵³⁴ Berger et al. 1967: 172.

Hier wurde im Vergleich zu 1957 eine bezeichnende Passage eingeführt: Trotz der Vagheit des Textes, und obwohl keine Widerstandsgruppierungen konkret genannt, geschweige denn auf deren politische Ausrichtung eingegangen wird, gerät Ende der 1960er Jahre der Widerstand in ZVK erstmals in den Fokus. Gleichzeitig zementiert diese Passage auch den Opferstatus Österreichs: Utgaard verweist darauf, dass die Betonung des Widerstands – abgesehen von der realen moralischen Bedeutung desselben – auch ein integraler Bestandteil der Opferthese sein kann,⁵³⁵ das Gros der Bevölkerung erscheint als von der NS-Diktatur geknechtet. Man beachte die Auflistung der verlorenen Vermögenswerte: erst an dritter Stelle (sic!) wird das jüdische Eigentum genannt, wobei der Eindruck entsteht, nur der Staat, nicht die Bevölkerung hätte von der Arisierung „jüdischer“ Wohnungen, Betriebe etc. profitiert.⁵³⁶

2.3. Der Zweite Weltkrieg – Widersprüchlicher Widerstand

Das Narrativ bleibt gleich, auch wenn die Karten und Graphiken leicht geändert wurden.⁵³⁷

Auch hier wurde ein Einschub aus dem Themenbereich „Sozialkunde“ hinzugefügt:

Jeder Mensch hat nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, gegen jede Art von Unmenschlichkeit aufzutreten. Dieses selbstverständliche Recht entspringt seinem Gewissen und der Verantwortung dem Mitmenschen gegenüber. Daher ist es seine Pflicht, jeder staatlichen Gewalt, jedem Befehl eines Vorgesetzten, die sich gegen die Würde, die Freiheit oder das Leben eines Mitbürgers richten, bis zum äußersten Widerstand zu leisten (Widerstandsrecht).⁵³⁸

Diese Passage wurde nach der Schilderung des Stauffenberg-Attentats am 20. Juli 1944 eingefügt; in einer Fußnote⁵³⁹ wird darauf verwiesen, dass sich 1944 der Widerstand gegen die nationalsozialistische Herrschaft verstärkt hätte. Diese Betonung und das Herausheben des Widerstandes, ist der wesentliche Unterschied zwischen den ZVK Ausgaben aus 1957 und 1967. Dadurch, dass aber Text und Bild nur unwesentlich verändert wurden und der Widerstand nur über Einschübe seinen Weg ins Schulbuch findet, wirkt oben zitierte Passage antagonistisch zum restlichen Duktus. Wenn auf der einen Seite bisher nur von Hitler als alleinig Handelndem gesprochen wurde und man sich gleichzeitig in Passivkonstruktionen geflüchtet hat, ist fraglich, ob den SchülerInnen der Wechsel zu einer agency-Ebene

⁵³⁵ Vgl. Utgaard 2003: 91.

⁵³⁶ Vgl. dazu etwa Botz 2001 und Witek 2000 für Österreich, v.a. deren ausführliche Literaturangaben.

⁵³⁷ Zum Beispiel: Die Graphik, die die Opferzahlen der beiden Weltkriege miteinander vergleichen soll, verwendet zwar weiterhin Kreuze mit Soldatenhelm zur Kennzeichnung von Toten, die Verwundeten werden mithilfe eines Ambulanzwagens dargestellt (S. 180); es ist nun nicht mehr der Soldatenfriedhof in Lommel, Belgien, der die Konsequenzen des Weltkriegs versinnbildlichen soll, sondern ein von der Ästhetik und Bedeutung als ident zu bezeichnendes Bild mit der Bildlegende „Ein Soldatenfriedhof in Frankreich“ (S. 181).

⁵³⁸ Berger et al. 1967: 180.

⁵³⁹ Vgl. ebd.

verständlich war: Schließlich ist hier dezidiert nicht nur von Recht, sondern auch von Pflicht die Rede. Widerstand wird explizit nicht auf die staatliche Ebene bezogen, sondern erscheint als Entscheidung des/der Einzelnen – was sie sicherlich auch war; dennoch verunmöglicht diese strikte Definition auch die Frage nach dem nicht erfolgten staatlichen Widerstand gegen den Einmarsch der NS-Truppen. Wichtig ist der Bezug zum Attentat auf Hitler am 20. Juli 1944: 1) soll der angedachte „Tyrannenmord“ legitimiert werden („bis zum äußersten“) und 2) um Utgaard zu folgen, half die Betonung des Widerstandes von Offizieren auch dabei, das Bild der an Verbrechen nicht beteiligten Wehrmacht aufrechtzuerhalten.⁵⁴⁰

2.4. „Das wiedererstandene Österreich“⁵⁴¹

Während das Kapitel 1957 noch unter der Prämisse „Die Zweite Republik Österreich“ stand, wird hier der Wiederaufbau stärker in den Blickpunkt gerückt, beachtenswert sind die religiösen Konnotationen die durch die Überschrift dieses Kapitels transportiert werden, die das Hintersichlassen der Vergangenheit sogar noch stärker als durch die Betonung der „Wiedergeburt“ (vgl. Kapitel III.1.) zur Geltung kommen lassen.

Der Bilderkanon ist leicht verändert, auch wenn diese Veränderungen wahrscheinlich eher stilistischer denn inhaltlicher Natur waren.⁵⁴² Im Vergleich zu 1957 fehlen einige Bilder des Wiederaufbaus; am auffallendsten ist die Abwesenheit von Kaprun und der VOEST.

Auf den Seiten 202 bis 205 lassen sich insgesamt sechs Fotos ausmachen, denen jeweils am Kopf der Seite die Überschrift „Wiederaufbau“ zwecks Herausstreichen der zentralen Botschaft vorangestellt wurde: ein moderner Triebwagen der ÖBB (S. 202); ein Foto einer Autobahn, diesmal mit Fokus (durch die Bildlegende) auf die Europabrücke – tatsächlich ist aber das herausstechendste Bildelement die Gebirgskette im Hintergrund (S. 202); auf S. 203 ein Foto einer „moderne[n] Wohnsiedlung“ und ein Bild der Stadthalle in Wien aus der Vogelperspektive; auf S. 204 ein Foto mit der Bildlegende „Moderner Schulbau“ in Eisenstadt“ und eines mit dem begleitenden Text „Kinderdorf in Dornbirn“. Abgesehen von der zentralen Kategorie der Modernität, versuchen die letzten drei Fotos einen Bogen von Ost nach Westen zu spannen und somit ein überregionaleres Identifizierungsangebot zu machen. Auf den Seiten 206 bis 210 wird die Geschichte der Unabhängigkeit Österreichs in Bildern erzählt: Das auf S. 206 abgebildete Foto der Präsentation des Staatsvertrags vom Balkon des Belvedere, tritt in einen Dialog mit dem Bild auf S. 207 (Bildlegende: „Österreichs Volk

⁵⁴⁰ Vgl. Utgaard 2003: 108.

⁵⁴¹ Berger et al. 1967: 191.

⁵⁴² Mit einer Ausnahme: Das Foto mit der Bildlegende „Stimmabgabe vor der Wahlkommission“ (S. 195) zeigt jetzt sowohl eine Frau als auch einen Mann bei der Partizipation am politischen Gemeinwesen.

begrüßt seine Freiheit“). 1967 wurde ein Ausschnitt gewählt, der stark auf die Masse fokussiert. Durch die Blickachse der abgebildeten Menschen (von rechts oben nach links unten) erscheint es so, als sehen die Menschen Leopold Figl an (dieser blickt von links oben nach rechts unten) – die Fotos kommunizieren miteinander.⁵⁴³ Dadurch wird die politische Errungenschaft des Staatsvertrags mit seiner Bedeutung für die ÖsterreicherInnen verbunden. Den Abschluss des visuellen Themenkomplexes „Unabhängigkeit/Befreiung“ bildet nun ein Foto, welches auf Seite 210 laut Bildlegende zeigt, wie die letzten Besatzungstruppen Österreich verlassen. Mit dem Abzug der Soldaten ist auch visuell das Narrativ des wiedergeborenen Österreichs abgeschlossen: vom ersten Bild des zerstörten Wien bis hier spannt sich ein Bogen von Bildern des Wiederaufbaus und der Modernisierung.⁵⁴⁴ 1967 wird der Aufschwung der Landwirtschaft als neue Perspektive eingeführt – v.a. die Verwendung von Traktoren wird hervorgehoben.⁵⁴⁵ Auch in Anbetracht des verminderten Anteils von Industrieikonen kann gemutmaßt werden, dass versucht wurde, ein Angebot der Identifizierung mit dem Wiederaufbau auch für SchülerInnen aus ländlichen Gebieten herzustellen und dass die Stiftung eines positiven Österreichbewusstseins über Industrieikonen aus der Mode geriet, bzw. dieses als gegeben zu betrachten sein musste. Auf S. 212 kann ein neues Bild gefunden werden, welches dem Motiv „Österreich als Brücke“⁵⁴⁶ gerecht wird: Gezeigt wird ein Bild aus 1961: „Chruschtschow und Kennedy in Wien“. Damit wird auf die „origo gentis“ (Bruckmüller) der Zweiten Republik verwiesen: auf den Neutralitätsmythos. Diese steht in engem Zusammenhang mit dem Staatsvertrag, die daraus resultierende Verbindung kann als eines der zentralen österreichischen Symbole und als ein wesentlicher Bestandteil des nationalen Gedächtnisses gelesen werden.⁵⁴⁷

3. Conclusio – Erzählungen aus 1967

Die Vergangenheit wird von Kollektiven entlang der Bedürfnisse der Gegenwart konstruiert; so erschien es in den 1960er Jahren als notwendig, den Aspekt des Widerstands im Schulbuch zu präsentieren. Gleichzeitig wurde aber der Text-Bild-Korpus beinahe unverändert aus 1957

⁵⁴³ Dieser Dialog zwischen den beiden Bildern hat die Umschlagsgestaltung des zweiten Bandes von Hugo Portischs und Sepp Riffs „Österreich II. Der lange Weg zur Freiheit“ zum Vorbild (Portisch, Riff 1986: Einband). Auf der Vorderseite ist das Foto der Vertragspräsentation durch Figl, und auf der Rückseite ein Bild jubelnder, fröhlicher ÖsterreicherInnen abgebildet.

⁵⁴⁴ 1967 wurde ein Absatz eingeführt, der die Errungenschaften des Wiederaufbaus reiteriert. Betont werden die „schweren Verpflichtungen die Österreich aus dem Staatsvertrag erwachsen“⁵⁴⁴ – ich verweise hier auf Peter Utgaard, der von einer Schilderung des Wiederaufbaus „in spite of the Allies“ (Utgaard 2003: 126) spricht.

⁵⁴⁵ Vgl. Berger et al. 1967: 207.

⁵⁴⁶ Vgl. Bruckmüller 1994: 127ff.

⁵⁴⁷ Vgl. Liebhart, Pribersky 2004: 400.

übernommen: Durch die für die ZVK-Erstausgabe konstatierten sprachlichen Strategien des Verschweigens, Anonymisierens und Personalisierens (Hitler als Alleintäter), wirken die Einschübe hinsichtlich der Bedeutung des Widerstands – v.a. die Verweise auf Recht auf und Pflicht zum Widerstand – deplatziert und regelrecht antagonistisch zum restlichen Duktus des hergestellten Narrativs. Der Widerstand erscheint nur auf den Bereich des Individuellen bezogen, politisch-ideologischer Widerstand ist kein Thema, dieser kann nur unter dem Impetus eines Österreich-Patriotismus perspektiviert werden; staatlicher Widerstand, wie ihn etwa Österreich gegen das Dritte Reich hätte leisten können, wird gänzlich verschwiegen – die Opferthese bleibt unangetastet. Vielmehr gilt: Durch die neue Betonung des Widerstands wird nicht versucht, die Leistungen und Leiden der österreichischen WiderstandskämpferInnen hochzuhalten, sondern es wird hier in ZVK eine neue Facette des österreichischen Opfertums beigelegt, in welcher diese ebenso wie der Rest der Bevölkerung in die „community of suffering“ eingereiht werden. Die Betonung des Widerstands im Schulbuch verweist auf sozio-politische Veränderungen im Österreich der 1960er Jahre (vgl. Kapitel III.2.3.; Festigung des Österreichbewusstseins, Borodajkewycz-Affäre, Ausbildung einer kritischen studentischen Jugend und eines ebenso kritischen Journalismus), durch die Beibehaltung der bisherigen Narrative und durch das Fehlen einer identitätsstiftenden Bebilderung kann aber nicht von einer neuen Erzählung über die österreichische Geschichte gesprochen werden. So wird z.B. über den Antisemitismus gesprochen, dieser aber nur als bekannte Tatsache gesetzt, ohne dass näher auf Holocaust und TäterInnenenschaft eingegangen wird – auch hier wird eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nicht befördert.

Die Alleintäterschaft Hitlers wird weiter unterstrichen, der Opferstatus Österreichs durch den Verweis auf die wirtschaftliche Ausbeutung nochmals betont. Was Österreich betrifft, so kommt es auf einer visuellen Ebene zu einem Versuch der Austarierung zwischen den Bundesländern und zu einem Miteinbeziehen der Landwirtschaft bei gleichzeitiger Minderung der Dichte und Quantität der industriellen Wiederaufbaubilder.

Die Bedeutung des Staatsvertrags hinsichtlich der endgültigen politischen Freiheit Österreichs wird durch das Bild des Abzugs des angeblich letzten fremden Soldaten verstärkt; zudem verweist ein weiteres Bild (Kennedy und Chrustschow in Wien) auf den Mythos „Neutralität“ sowie auf die Vorstellung von Österreich als Brücke zwischen Ost und West, wodurch letztlich auch der Abschluss des Wiederaufbaus und der Erringung der Freiheit hineingelesen werden kann; der den ÖsterreicherInnen inhärente friedliche Charakter kann – so eine mögliche Bedeutung – sogar zur Versöhnung der verfeindeten Weltmächte beitragen.

Exkurs: Der „österreichische Freiheitskampf“ – Neuinterpretierter Widerstand

Während der österreichische Widerstand in der ZVK-Ausgabe aus 1967 eher nur über Fußnoten und Einschübe seinen Weg in ein bereits fertig austariertes Narrativ findet, wurde der Behandlung dieses Themas in anderen Schulbüchern mehr Raum gewidmet.

„Menschen und Völker im Wandel der Zeiten. Ausgabe für die 4. Klasse. Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart“ (MVWZ) von Alexander Novotny aus dem Jahre 1972⁵⁴⁸ bespricht die österreichische Widerstandsbewegung auf rund drei Seiten; die Darstellung kann indes als symptomatisch für die „semantische Umdeutung“⁵⁴⁹ des Gedächtnisortes Widerstand in den 1970er Jahren, wie sie etwa von Heidemarie Uhl in ihrem Artikel „Der ‚österreichische Freiheitskampf‘. Zu den Transformationen und zum Verblässen eines Gedächtnisortes“ skizziert wurde, gelten.

Was das Sprechen über den österreichischen Widerstand betrifft, so können mehrere Funktionsphasen unterschieden werden: Nach der kurzen antifaschistischen Phase der späten 1940er Jahre kann ein Schwenk zu einer Entlegitimierung des Widerstandes in den 1950er Jahren beobachtet werden, ein Faktum, dass durch die politische Einbindung der ehemaligen NationalsozialistInnen und die Notwendigkeit des Bereitstellens sinnstiftender Narrative für die große Gruppe der Ex-Wehrmachtsoldaten schlichtweg politisch unumgebar war (vgl. Kapitel III.1.5.). In den 1960er Jahren können nun erste Gegenreaktionen zu dieser Entlegitimierung beobachtet werden: Es kam zu „Aktivitäten zur Stärkung eines Geschichtsverständnisses, das sich an der ‚antifaschistischen‘ Auslegung der Opferthese orientierte“ aber diese auch transformierte,⁵⁵⁰ wobei diese Prozesse durchaus von offizieller Seite Unterstützung erhielten.⁵⁵¹ Beweise für diese Re-Integrierung des Widerstands in die nationale Grammatik Österreichs sind etwa die Gründung des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands 1963 bzw. die Einweihung des Denkmals für den österreichischen Freiheitskampf im Äußeren Burgtor der Hofburg 1965. Grundvoraussetzung dafür, dass der Widerstand als „konsensualer Gedächtnisort“ skizziert und vermittelt werden sollte, war aber die Neucodierung desselben in der „Kompromissformel“ des

⁵⁴⁸ Ein Vergleich sowohl mit ZVK 1967 als auch 1977 bietet sich an, weil es sich 1) um den gleichen fundierenden Lehrplan handelt, 2) MVWZ rein chronologisch fast exakt zwischen diesen beiden Ausgaben situiert ist und 3) wie ich in Kapitel VIII ausführen werde, sich die Darstellung des Widerstands in der ZVK-Ausgabe aus 1977 im Vergleich zu 1967 fast gar nicht verändert. MVWZ war laut Dr. Denscher eines der drei weitesten verbreiteten Schulbücher der damaligen Zeit.

⁵⁴⁹ Uhl 2006b: 309.

⁵⁵⁰ ebd.

⁵⁵¹ Für den Bereich der schulischen Vermittlung wurde so etwa 1978 die Broschüre „Der vergessene Widerstand“ (geschrieben von Peter Dusek, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst) zusammengestellt. 1979 wurde ebenfalls von Peter Dusek eine 16-teilige Sendereihe mit dem Titel „Alltagsfaschismus in Österreich“ für den österreichischen Radioschulfunk konzipiert (vgl. ebd.: 310).

„österreichischen Freiheitskampfes“.⁵⁵² Nicht mehr der weltanschauliche, politische Widerstand, sondern das Eintreten für die *österreichisch-patriotische* Freiheit und Selbstständigkeit war zu betonen.⁵⁵³

Der Widerstand in MVWZ ist ein patriotischer, nicht-kommunistischer Widerstand. So wird etwa hinsichtlich des deutschen Widerstandes darauf verwiesen, dass es „keine Bevölkerungsschicht [gab], in der nicht Gegner Hitlers standen. Vor allem waren es Sozialdemokraten, Gegner der Diktatur und Gewalt, echte Patrioten und verantwortungsbewußte Christen.“⁵⁵⁴ Tatsächlich werden hier großkoalitionär-austarierende österreichische Darstellungsmodi auf Deutschland übertragen: Als Zentralkategorie kann der Patriotismus gelten; während der kommunistische Widerstand verschwiegen wird, erscheinen Sozialdemokraten und Christen als primäre Widerstandsgruppe, die insofern als Patrioten gelten dürfen. Durch den Verweis auf den 20. Juli 1944⁵⁵⁵ werden Offiziere der Wehrmacht, besser: die Wehrmacht in Gänze, als dritte widerständige Gruppe eingeführt.

Was Österreich betrifft, wird der österreichische Widerstand an den Beginn des Kapitels „Die Zweite Republik Österreich“ gestellt. Dies ist insofern nicht weiter verwunderlich, als dass österreichische Geschichte zwischen 1938 und 1945 sonst nicht behandelt wird. Diese Einbettung des Widerstandes erfolgt über ein ausgeklügeltes, strategisches Bild-Text-Narrativ: Auf textlicher Ebene wird auf die Moskauer Deklaration verwiesen und auch die Verantwortungsklausel zitiert. Dies ist aber keineswegs als kritische Reflexion der Rolle Österreichs als Teil des Dritten Reichs zu werten, im Gegenteil: Dieser Zusatz sei auf Wunsch der Sowjetunion hinzugefügt worden, stehe aber im Widerspruch zum übrigen Inhalt dieser Deklaration, da diese davon ausgeht, dass Österreich während des Kriegs handlungsunfähig war.⁵⁵⁶ „Die Sowjetunion wollte sich durch diesen Zusatzartikel auch nach Kriegsende noch ihren Einfluss auf unser Land sichern. Die österreichische Regierung hat aber bei den Staatsvertragsverhandlungen erreicht, dass der Vorwurf der Kriegsschuld zurückgezogen wurde.“⁵⁵⁷ Die Verantwortungsklausel war ungerecht, so MVWZ, und letztendlich nur Ausdruck der negativen Intentionen der Sowjetunion Österreich betreffend, dem Verhandlungsgeschick der Regierung ist es aber zu verdanken, dass der Staatsvertrag nicht

⁵⁵² ebd.: 309.

⁵⁵³ Heidemarie Uhl verweist darauf, dass schlussendlich den Versuchen der Neuinterpretation des Widerstandes im Rahmen der Waldheim-Affäre von den ExponentInnen des „neuen Österreich“, der GegnerInnen der österreichischen „Lebenslüge“ Opferthese wiederum die Legitimation entzogen wurde (vgl. ebd.: 303f.).

⁵⁵⁴ Novotny 1972: 163.

⁵⁵⁵ ebd.: 173.

⁵⁵⁶ Vgl. ebd.: 202.

⁵⁵⁷ ebd.

den Makel des ungerechtfertigten Schuldzuspruchs trägt: Antikommunismus und das Leugnen der MittäterInnenschaft amalgamieren hier zu einem Ausdruck des trotzigsten Unverständnisses hinsichtlich der ungerechten Behandlung von Seiten der Alliierten. Der sowjetischen Ungerechtigkeit ungeachtet, so wird das Narrativ in Text und Bild weitergeführt, hätten aber die ÖsterreicherInnen ohnehin nichts zu befürchten gehabt, wurde doch sehr wohl österreichisch-patriotischer Widerstand geleistet. Seite 203 bringt zwei Bilder in Dialog: Einem Bild, das Churchill, Roosevelt und Stalin bei der Konferenz in Jalta im Februar 1945 zeigt (Sinnbild der ausländischen Mächte und Ohnmacht des kleinen Volkes, vgl. Kapitel II/2.1.1.), wird das Foto einer Gedenktafel am Landhaus in Innsbruck entgegengestellt; die Gedenktafel trägt folgenden Text: „Nach siebenjähriger Unfreiheit wurde an diesem Hause die Fahne Österreichs gehisst. Anfang Mai 1945 kämpften hier Männer des österreichischen Widerstands für die Freiheit Tirols. Im Kampf um das Landhaus fiel Professor Dr. Franz Mair.“⁵⁵⁸ Wenn auch die von den alliierten Mächten (Churchill, Roosevelt, v.a. Stalin) geforderte Verantwortungsklausel in der Moskauer Deklaration ungerecht gewesen sei, so kann Österreich dennoch auf den Widerstand, der auch Opfer mit sich brachte, verweisen. Nebenbei erwähnt sei, wie viel Diskussionspotenzial im Rahmen der hier vertretenen gedächtnistheoretischen Positionierung diese erwähnte Tiroler Gedenkplakette aufgrund diverser sie umgebende Konflikte mit sich bringen würde – all diese dem Erinnerungsmal zu Grunde liegenden Sedimentierungsschichten von Erinnerung und Austarierungskonflikte bezüglich des österreichischen Geschichtsbilds bleiben unerwähnt, die Betonung des Widerstands bzw. des österreichischen Freiheitskampfes werden den SchülerInnen als scheinbare Nachkriegskonstante präsentiert.⁵⁵⁹

⁵⁵⁸ Text zit. nach Uhl 2006b: 203.

⁵⁵⁹ Franz Mair, ein keinem Lager zuzuordnender Tiroler Widerstandskämpfer, wurde in den letzten Stunden des NS-Regimes unter heute schwer zu klärenden Umständen von SS-Einheiten vor dem Innsbrucker Landhaus ermordet. Ein Jahr später, 1946, wurde eine Gedenktafel angebracht, wobei sich der Text folgendermaßen las: „Nach siebenjähriger Unterdrückung wurde an diesem Hause die Fahne Österreichs gehisst. Am 1., 2. und 3. Mai 1945 kämpften hier Männer des österreichischen Widerstandes für die Freiheit Tirols. Im Kampf um das Landhaus fiel Professor Dr. Franz Mair“ (Schreiber 2000: 130). Horst Schreiber beschreibt, wie nach Abschluss des Staatsvertrags 1955 die letzte Notwendigkeit gefallen war, den Widerstand hochzuhalten und verstärkt die Soldaten als dem „Schutz der Heimat“ Dienende in den Fokus gerieten. Die Tiroler Landesregierung beschloss 1957, die Ehrentafel abzunehmen, sie schleifen zu lassen und mit einem Text in fast unleserlicher Schrift zu versehen („Vor diesem Haus fiel im Mai 1945 Professor Dr. Franz Mair im Kampf um die Freiheit Tirols“). Tatsächlich war einer der ausschlaggebenden Gründe dafür eine Anbiederung an den deutschen Fremdenverkehr, wobei letztlich nicht zu klären ist, in welchem Verhältnis Kritik von deutschen TouristInnen und selbstinitiatives Handeln der Tiroler Regierung standen. Behauptet wurde, Deutsche würden an der Gedenkplakette Anstoß nehmen; der Deutsche Reisebüro-Verband zeigte sich auf jeden Fall erfreut über die Abnahme der Tafel. Nach langer und intensiver öffentlicher Diskussion, entschied man sich letztendlich aber doch für eine Wiederanbringung der Gedenktafel im Jahre 1958, wobei eben die „siebenjährige Unterdrückung“ zur „Unfreiheit“ abgeschwächt wurde (vgl. ebd. 137ff.).

„Als Österreich 1938 von deutschen Truppen besetzt wurde, ahnten zunächst nur wenige Menschen in unserem Lande, was wirklich geschehen war“,⁵⁶⁰ so MVWZ. Doch schon bald hätte sich Widerstand „gegen die nationalsozialistischen Eindringlinge“ formiert; es handelt sich dabei dezidiert auch um einen humanistischen Widerstand, da man etwa „Judenkinder“ (sic!) versteckt hätte. Aber: „Es war ein ungleicher Kampf, den diese patriotischen [!, I.M.] Österreicher wagten.“⁵⁶¹ Folgende Passage muss extensiv zitiert werden:

Dieses erbarmungslose Vorgehen der Nationalsozialisten [Folterungen, Verhaftungen, Hinrichtungen, I.M.] machte vorsichtig. Viele Österreicher flohen ins Ausland. Zurückbleibende Patrioten [!, I.M.] steckte die Gestapo vorübergehend in Haft oder ins KZ, um ihnen ihre österreichische Gesinnung [!, I.M.] auszutreiben. Sie lernten die Methoden der neuen Machthaber kennen und verschworen sich heimlich, um auf den Tag zu warten, da der offene, bewaffnete Widerstand gegen die Fremdherrschaft [!, I.M.] beginnen konnte. Auch unter den Soldaten wuchs die Zahl derer, die immer mehr an Hitler zweifelten. Jahrelang hatten sie treu für Deutschland [!, I.M.] gekämpft. Wenn sie nun von den Verfolgungen in der Heimat hörten, wurden sie unsicher. Manche desertierten und schlossen sich Partisanengruppen [!, I.M.] an oder sie stießen zur österreichischen Widerstandsbewegung, die sich die Befreiung Österreichs von Deutschland zum Ziele gesetzt hatte.⁵⁶²

Diese Passage lebt vom Widerspruch zwischen den österreichischen Patrioten mit eben solcher Gesinnung, die neben dem Verweis auf Widerstand aus humanistischen Gründen (das Verstecken von „Judenkindern“) als einziger Grund für widerständiges Handeln erscheint, und den „nationalsozialistischen Eindringlingen“, die diese Gesinnung mit Gewalt austreiben wollten und eine „Fremdherrschaft“ installiert hatten; sinnbildlich für den gemeinschaftlich-patriotischen, alle politischen Widersprüche überwindenden österreichischen Widerstand wird ein Bild des „O5“-Graffito am Stephansdom abgedruckt.

Hier kann aber ein eklatanter Bruch festgestellt werden: Was hat es nun mit den Soldaten auf sich, die „treu“ für Deutschland gekämpft hatten? Tatsächlich müssten sie – folgt man der restlichen Logik des Textes – als Vaterlandsverräter klassifiziert werden, als unpatriotisch. Diese rätselhafte Passage verweist implizit auf den betont deutsch gedachten Charakter der ÖsterreicherInnen vor und während (und auch nach) der Inkorporation durch das Dritte Reich, aufgrund dessen ja tatsächlich Soldaten aus Treue zum Vaterland in der Wehrmacht gedient hatten – aus Treue zum *deutschen* Vaterland. Relativ offensichtlich wird hier versucht, die Bedeutung des Widerstandes hervorzuheben und der langen antikommunistischen Desavouierung desselben entgegenzuwirken – deshalb das Verschweigen parteipolitischer und weltanschaulicher Motive der WiderstandskämpferInnen, deshalb das Leugnen des

⁵⁶⁰ Uhl 2006b: 204.

⁵⁶¹ ebd.

⁵⁶² ebd.

kommunistischen, linken Widerstandes und deswegen die Zentralkategorie des Patriotismus. Gleichzeitig kann, will und darf man in den 1960er/70er Jahren nicht den Dienst der Soldaten – immerhin 1,2 Millionen⁵⁶³ Österreicher hatten in der Wehrmacht gedient – als Hochverrat bezeichnen – was er ja eigentlich in dieser stark dichotomischen Sicht von nationalsozialistischen Eindringlingen und österreichisch-patriotischen Widerstandskämpfern wäre. Aus diesem Rätselhaften, aus diesem „missratenen“ und widersprüchlichen diskursiven Versatzstück ergibt sich auch die Würdigung von Deserteuren – und das im Jahre 1972. Vergleicht man dies mit der tatsächlichen gesetzlichen Ehrung und finanziellen Entschädigung von Deserteuren im Rahmen der Novellierung des Opferfürsorgegesetzes im Jahre 2005 (!), so ist relativ klar, dass dies schwerlich als tatsächlicher Verweis auf die Legitimität von Desertion zu sehen ist, sondern auf den im Vorhinein zum Scheitern verurteilten Versuch der Umdeutung der Loyalitäten der Wehrmachtssoldaten anhand eines „sowohl-als-auch-Schemas“: Ja, die Wehrmachtssoldaten waren loyale Diener ihres Vaterlandes – *Deutschland*. Ihre Treue zu ihrem Vaterland *Österreich* war aber ebenfalls ungebrochen – sie kämpften auch mit Waffengewalt (Anschluss an PartisanInnengruppierungen!) für dessen Freiheit: Ein Prisma einander absolut widersprechender Identitäten ergibt sich, ein Prisma, welches nicht auf die historische Realität verweist, sondern auf die Probleme der Austarierung, welche ein ungebrochenes Beharren auf den Opferstatus Österreich als Opfer fremder Eindringlinge bei gleichzeitiger Notwendigkeit zur Integration der Wehrmachtsgeneration mit sich bringt.

Eine Tabelle auf S. 205 fasst den Widerstand in Zahlen und listet die Anzahl der Inhaftierten und Ermordeten auf – und 51.500 umgekommene österreichische JüdInnen. Abgesehen davon, dass die Zahl der Ermordeten nicht den temporär als gesichert angesehenen 62.000⁵⁶⁴ entspricht, so ist doch fraglich, inwiefern diese von den NationalsozialistInnen ermordeten JüdInnen aufgrund ihrer österreichischen Gesinnung den Tod fanden – die Tabelle impliziert dies durch ihre Überschrift „Der österreichische Widerstand in Zahlen“⁵⁶⁵ eindeutig. Soll die Dimension des österreichischen Leidens dadurch maximiert werden, dass JüdInnen hier in den nationalen Opferkanon hineingeschrieben werden? Oder soll hier über die enorme Zahl der jüdischen Opfer politisch aufgeklärt werden? So schließt doch auch Radomir Luža (und verbal etwas abgeschwächt auch Ernst Hanisch), dem genannter Wunsch nach Opfermaximierung nicht unbedingt nachgesagt werden kann, jüdische Opfer in seine

⁵⁶³ Manoschek, Safrian 2000: 125.

⁵⁶⁴ Neugebauer 2008: 236.

⁵⁶⁵ Novotny 1972: 205.

Auflistung der getöteten österreichischen WiderstandskämpferInnen ein.⁵⁶⁶ Da aber jüdische Opfer (ob österreichische oder europäische) sonst in MVWZ keine Rolle spielen, dürfte erste Erklärung nahe liegender sein.

Abgerundet wird die Behandlung der österreichischen Widerstandsbewegung indes durch einen Abschiedsbrief des Widerstandskämpfers Karl Roman Scholz, Chorherr des Stiftes Klosterneuburg, der nochmals den Herrensinnfiktanten „Patriotismus“ reiteriert: „Was ich getan habe, das tat ich aus Not meines Gewissens heraus. Was ich als Christ und Mensch bedauern muss, tut mir herzlich leid. Als Mann und Patriot habe ich nichts zu bereuen.“⁵⁶⁷ Als gläubiger Mensch mögen Scholz diese Handlungen zwar belasten, als österreichischer Patriot und Mann (weiblicher Widerstand wird überhaupt nicht erwähnt) bereut er aber nichts. Diese Passage bleibt indes rätselhaft, da unkommentiert: Sie erfüllt einzig den Zweck, Widerstand aus Patriotismus nochmals zu verankern, erwähnt aber nicht, wofür sich Scholz tatsächlich vor NS-Gerichten zu verantworten hatte, Neugebauer nennt u.a. die Abhaltung illegaler Bibelstunden. Tatsächlich evoziert diese Passage durch die Dichotomie Christ – Mann eher Vorstellungen eines gewaltsamen Widerstandes, vermutlich sollte sie aber eher dahingehend interpretiert werden, dass Scholz seine Gewissenskrise wahrscheinlich auf das Brechen staatlicher, wenn auch NS-Normen bezog (so hatte dieser etwa auch 1938 einen Antrag auf NSDAP-Mitgliedschaft gestellt, wobei er angab, 1935 einer noch illegalen österreichischen NSDAP-Gruppe beigetreten gewesen zu sein; sein Antrag wurde abgelehnt, da zu diesem Zeitpunkt generell keine katholischen Priester mehr in die NSDAP aufgenommen wurden).⁵⁶⁸

Durch diese Umdeutungen hin zu einem österreichisch-patriotischen Freiheitskampf, mitsamt der inhärenten Widersprüche die Rolle und die Einstellungen der Wehrmachtssoldaten betreffend, ist der österreichische Widerstand 1972 sowohl erzähl- als auch zeigbar; das Narrativ verstrickt sich aber durch das Beharren auf den Opferstatus Österreichs an sich in unlösbare Widersprüche. Gleichzeitig wird die Realität des oft weltanschaulich motivierten Widerstandes, v.a. aber der kommunistische Widerstand, en gros verschwiegen.

⁵⁶⁶ „During their seven year of struggle, the resisters had mourned 2,700 persons who had been executed, 16,493 who had died in concentration camps, 9,687 who had lost their lives in German jails, and 65,459 Jews who had been exterminated“ (Luža 1984: 274). Und so bei Ernst Hanisch: „Die traurige Bilanz des Widerstandes betrug nach den Zahlen des österreichischen Dokumentationsarchivs: 2700 Hinrichtungen, 26 493 Tote im KZ, 9687 starben in den Gestapogefängnissen, dazu: 65 459 tote Juden“ (Hanisch 1987: 173).

⁵⁶⁷ Scholz zit. nach ebd.: 205.

⁵⁶⁸ Vgl. Neugebauer 2008: 134.

VIII. ZVK-Ausgabe aus 1977

1. Allgemeine Informationen

„Zeiten, Völker und Kulturen“ wurde in den 1970er Jahren von denselben AutorInnen überarbeitet; das in weiterer Folge besprochene Schulbuch wurde 1977 approbiert.⁵⁶⁹ Die textliche Ebene bleibt weitgehend unverändert;⁵⁷⁰ bis auf einige Fußnoten und einzelne Umformulierungen bedeutet das, dass ein Text, der 1957 verfasst wurde, 20 Jahre danach fast vollkommen gleichlautend als zur Bildung von SchülerInnen geeignet erachtet wurde. Zwei Gedanken drängen sich auf: 1) ist offensichtlich, dass somit keine neueren Erkenntnisse der zeitgeschichtlichen Forschung mit einbezogen wurden und 2) deutet dies auch darauf hin, dass die erinnerungskulturelle Landschaft 20 Jahre lang – schließt man vom Schulbuch auf die Gesellschaft, deren Faktor und Produkt Schulbücher ja sind – weitgehend statisch blieb. Mit einer Einschränkung: Sehr wohl wurde auf Ebene der Visualisierungen und der Bebilderungen Neues hinzugefügt und Altes aus dem Schulbuch genommen. Dennoch handelt es sich bei diesen Veränderungen nicht um ein grundsätzlich neues Narrativierungsangebot.⁵⁷¹

2. Analyse ZVK – 1977

2.1. Das nationalsozialistische Deutschland

Erstmals lassen sich drei Bilder aus dem Themenbereich NS-Herrschaft finden, die unter den Schlagwörtern „Faszination und Folgen des Nationalsozialismus“ diskutiert werden könnten: auf S. 171 ein Bild mit der Legende „Reichsparteitag der NSDAP in Nürnberg 1936“, auf S. 172 eines mit der Beschriftung „Judenkinder müssen Judengeschäfte mit der Aufschrift „Jud“ bezeichnen“, und auf S. 173 findet sich eines mit der Bildlegende „Überlebende Gefangene eines Konzentrationslagers“. Die besprochenen Fotos sind dabei aus einigen Gründen höchst problematisch, wobei sich diese Problematik auch aus dem unkommentierten Charakter ihrer Verwendung ergibt: Das Bild von in Reih und Glied stehenden Soldaten ist ein NS-Propagandabild, welches seine Wirkkraft aus dem von Knoch als „Macht der Reihung“

⁵⁶⁹ Es wurde mit Bescheid vom 1. März 1977 des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Zl. 24.947/1-14a/76, gemäß §14 Abs. 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 139/74, gemäß der geltenden Lehrpläne für die 4. Klassen der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen, approbiert.

⁵⁷⁰ Es wurden einige O-Töne von handelnden Akteuren eingefügt, welche aufgrund des unveränderten Textes nur nochmals die Verengung der Betrachtung von Geschichte als der Geschichte „großer Männer“ bewirken.

⁵⁷¹ Hinsichtlich des Lehrplans sind keine Änderungen zu diskutieren: Ein 1970 beschlossener Lehrplan trat 1970/71 in Kraft und brachte nur für die Oberstufen Veränderungen mit sich. Der Holocaust ist nicht einmal mehr unter sozialkundlichen oder anderen Inhalten verklausuliert auszumachen (vgl. Wassermann 1998: 284ff.).

tituliertem Formprinzip schöpft. Durch die Verwendung des Bildes lassen sich keinerlei Erkenntnisse gewinnen, vielmehr zeigt es, wie das NS-Regime sich selbst präsentieren wollte.⁵⁷² Die Einheit des Massenkörpers soll die Überführung atomisierter Individuen in den nach rassistischen Kriterien gedachten Volkskörper symbolisieren und muss als „stilisierte, medial umgesetzte Selbstdarstellung des Nationalsozialismus, wie sich das Regime selbst zu sehen wünschte“⁵⁷³ erkannt werden; der Nationalsozialismus erscheint als saubere, disziplinierte Massenbewegung.⁵⁷⁴ Durch das Fehlen von Alltagsfotografien der Bevölkerung aus der NS-Zeit wird ein entpolitisierte Alltag skizziert, der so nie existierte und als visuelle Exkulpation der Bevölkerung interpretiert werden kann.⁵⁷⁵ 1989, anlässlich der gründlichen Überarbeitung von ZVK, wird den SchülerInnen die Aufgabe gestellt, das Bild zu besprechen.

Viel Diskussions- und Erkenntnispotential enthält das auf S. 172 abgedruckte Bild: Deutlich erkennbar ist, dass hier die Bevölkerung, darunter viele junge Burschen, beobachten, wie der scheinbar jüdische Junge gezwungen wird, eine Hauswand mit dem Wort „Jud“ anzuschmieren. Das Bild böte die Möglichkeit, die antisemitische Stimmung unter der Bevölkerung, auch unter den Jugendlichen zu diskutieren. Da es sich um eine bekannte Wiener Fotografie handelt,⁵⁷⁶ wäre zudem auch die Möglichkeit geboten, speziell antisemitische Übergriffe in Österreich/Wien zu diskutieren. Dies passiert nicht, oder ist zumindest seitens der SchulbuchmacherInnen nicht vorgesehen; man kann sogar noch weiter gehen und festhalten, dass der Schauplatz des Geschehens verschwiegen/geleugnet wird. Abgesehen davon kann die Bildlegende nur als höchst problematisch bezeichnet werden.⁵⁷⁷ Das Bild auf S. 173 lässt auch mehr Fragen offen, als es beantwortet: Um welches KZ handelt es sich, wer sind die Opfer? Das Bild bietet ein Pietà-Motiv: ein Überlebender liegt am Boden, ein anderer kniet neben diesem am Boden. Dabei kommen ikonographische Muster zum Zug, die die christliche Botschaft des Leidensmenschen verdeutlichen und vor allem aufgrund der dem Bild inhärenten ikonographischen Figur des „sprechenden Blicks“ wirken.

⁵⁷² Ein ähnlicher Befund gilt auch für die Bilder auf S. 181: Hier können zwei Zeitungsausschnitte aus der Berliner Volkszeitung vom 30. September und vom 1. Oktober 1938 entdeckt werden. Sie behandeln das Münchner Abkommen und die Annexion der tschechoslowakischen Sudetenländer aus NS-Propagandasicht. Die Möglichkeit, die an den Überschriften sichtbaren Widersprüche der Artikel „Nie wieder Krieg mit England“ und „Der Einmarsch beginnt“, also auf der einen Seite die zynische Behauptung der Friedfertigkeit des Dritten Reichs und auf der einen Seite die Eroberungspolitik desselben, zu besprechen, wird nicht angedacht.

⁵⁷³ Diehl 2009: 479.

⁵⁷⁴ Vgl. Paul 1990.

⁵⁷⁵ Vgl. von Borries in Lux 2000: 53.

⁵⁷⁶ Hecht et al. 2008: 12.

⁵⁷⁷ Dass auch eine anderslautende Kommentierung möglich ist, zeigt sich in ebd.: 12, wo das Bild mit der Legende „Juden werden zu antisemitischen Beschmierungen gezwungen“ versehen wurde.

2.2. Das autoritäre Österreich und die „deutsche Frage“⁵⁷⁸

„Das autoritäre Österreich“ bleibt bilderlos. Ergänzt wurden Zitate: Auf S. 177 wird aus einer Unterredung zwischen Hitler und Schuschnigg zitiert und auf S. 178 kann die Ansprache Schuschniggs anlässlich des Einmarsch der deutschen Truppen in Österreich nachgelesen werden. Die Zitate erfüllen den Zweck, die Kriegsversessenheit Hitlers und die Friedfertigkeit des österreichischen Volks/der Regierung zu unterstreichen; dabei sprechen sie auch einen anderen Topos an, dem die SchulbuchmacherInnen aber nicht weiter nachgehen:

Hitler: „Übrigens hat Österreich überhaupt nie etwas getan, was dem Deutschen Reich genützt hätte. Seine ganze Geschichte ist ein ununterbrochener Volksverrat. [...] Ich habe in der deutschen Geschichte das Größte geleistet, was je einem Deutschen zu leisten bestimmt war. Ich sage Ihnen [Schuschnigg, I.M.], ich werde diese sogenannte österreichische Frage lösen, und zwar so oder so!“⁵⁷⁹

„[...] So verabschiede ich mich in dieser Stunde von dem österreichischen Volk mit einem deutschen Wort und einem Herzenswunsch: Gott schütze Österreich!“⁵⁸⁰

Ohne das Wissen um die Vorstellung von Österreich als deutschem Land lässt sich der Sinn dieser Passagen nicht erschließen: Warum hätte Österreich dem Deutschen Reich nützen sollen und warum muss eine österreichische Frage gelöst werden? Tiefe, längst begraben geglaubte Bedeutungsschichten brechen auf und können in Verbindung mit dem restlichen Narrativ, das das Schulbuch transportiert, von den SchülerInnen nicht entschlüsselt werden.

2.3. Der Zweite Weltkrieg – ZivilistInnen als neu entdeckte Opfer

Veränderungen betreffen fast ausschließlich die verwendeten Visualisierungen. Dabei lässt sich kein eindeutiges Narrativ feststellen; offensichtlich ist nur, dass versucht wird, statt den Opfern auf soldatischer Seite v.a. die Opfer unter den ZivilistInnen zu zeigen. Erstmals werden die zivilen Opfer des Weltkriegs aufgelistet; die Zahlen werden mit den Opfern des Ersten Weltkriegs (wobei die ZivilistInnen mit einberechnet sind) kontrastiert; diese werden mit zehn Millionen angegeben. Auch wird zwischen Europa und Asien⁵⁸¹ differenziert, sowie

⁵⁷⁸ Neben der in weiter unten thematisierten impliziten Beschäftigung mit dem „deutschen“ Charakter Österreichs, wurden auch einige Sätze zum BürgerInnenkriegs ergänzt, die dabei den von Malin/Spann kritisierten, unpolitischen Staatsbegriff österreichischer Schulbücher aufzeigen: „Die Regierung konnte den Aufstand niederringen [...]“ (Berger et al. 1977: 177) kann gelesen werden, wobei den Aufständischen aufgrund ihrer Revolte gegen die Staatsgewalt scheinbar per se die Legitimität abgesprochen wird.

⁵⁷⁹ Hitler zit. nach ebd.

⁵⁸⁰ Schuschnigg zit. nach ebd.: 178.

⁵⁸¹ Generell wird der asiatische Kriegsschauplatz stärker als bisher als visuelles Thema verankert: Auf S. 185 sollen zwei Karten die Übergriffe Deutschlands und dessen Gegner in Europa und die Übergriffe Japans auf asiatische Länder darstellen, wobei dieser Karte die unpassende Bildlegende „Angriff auf Pearl Harbour“ zugewiesen wurde. Auch folgende Visualisierung ist neu: Auf S. 188 gibt eine Graphik Auskunft über die Kräfteverhältnisse zwischen Achsenmächten und Alliierten (was „Menschen“, Kriegsproduktion und

die Opferzahlen einzelner Länder (hier nicht differenziert) angegeben: die Sowjetunion, Deutschland, Polen, Jugoslawien und Österreich. Worauf hier aber wieder nicht eingegangen wird, sind die elf Millionen in KZ und Vernichtungslagern ermordeten Menschen. Mit diesem neu entfachten Interesse an den zivilen Opfern des Kriegs korrespondiert auch das Foto auf S. 183: „Das völlig zerstörte Warschau“ zeigt zwar keine toten ZivilistInnen, lässt aber die Schrecken für die Bevölkerung der Stadt erkennen; problematisch ist die die textliche Ebene widerspiegelnde „Agenstilgung“.⁵⁸² wann Warschau von wem zerstört wurde, bleibt unklar. Ruinen können auch auf S. 186 ausgemacht werden: Unter der Bildlegende „Straßenkämpfe im zerstörten Stalingrad“ ziehen vier unbekannte Soldaten über die Trümmer der Stadt. Das Bild widerspricht dem Text: während dieser auf die Leiden der deutschen Soldaten fokussiert, liegt die Hauptaussage des Bildes auf der zerstörten Stadt. Eindeutiger ist die Botschaft zweier miteinander in unmittelbarer Beziehung stehender Bilder auf S. 190: die zwei Fotos teilen sich eine Bildlegende, nämlich „Bombenangriff und seine Opfer“. Wann, wo und von wem dieser Bombenangriff erfolgte, nennt die Legende nicht. Es handelt sich wahrscheinlich um alliierte Bombenangriffe; abgebildet werden Flugzeuge, die Bombenteppiche in der Luft entleeren. Die Kleidung und die Umgebung lassen vermuten, dass es sich bei den Opfern um ZivilistInnen handelt. Die Platzierung erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich: die Fotos werden nach der Schilderung der Kapitulation Deutschlands eingeordnet. Hält man sich jedoch vor Augen, dass weiter unten auf den Atombombenabwurf verwiesen wird, scheint die Botschaft der Bilder durch die Verbindung zum von Alliierten verursachten Leiden von deutschen/österreichischen/japanischen ZivilistInnen durch Bombenabwürfe klar zu sein.

2.4. Das wiedererstandene Österreich

Gegenüber 1967 ist festzuhalten, dass textlich Passagen „entschärft“ wurden. So steht das Gefühl eines Ordnungsverlustes nach Kriegsende nicht mehr im Vordergrund. Ebenso wurde der pathetische Unterton bei der Beschreibung des Übertretens von Zonengrenzen getilgt.⁵⁸³ Zwar ist das Wiederaufbaunarrativ immer noch vertreten, aber bei Weitem nicht mehr mit so vielen Bildern wie noch 1957 oder 1967. Dafür verweisen zwei Fotos auf das im vorherigen Abschnitt schon aufgeschlagene visuelle Kapitel des Leidens der Zivilbevölkerung. S. 220 zeigt PassantInnen im zerstörten Wien, S. 221 eine Suppenausschank an Kinder, genauer an

Rohstoffbasis betrifft), über die Kriegskosten sowie über die Toten des Zweiten Weltkriegs. Auf S. 189 wird eine Landkarte abgebildet, auf welcher laut Bildlegende die „Weltmächte im Zweiten Weltkrieg“ eingezeichnet wurden. Die Aussage der Graphiken liegt auf der Hand: Visuell soll untermauert werden, wie, angesichts der Kräfteverhältnisse, aussichtslos sich der Zweite Weltkrieg aus Sicht der Angreifer gestaltete.

⁵⁸² De Cilia, Wodak 2009: 44.

⁵⁸³ Vgl. Berger et al. 1977: 222.

Mädchen, die dazugehörige Bildlegende meint dazu: „Schulausspeisung nach dem Zweiten Weltkrieg“. Anders als etwa 1957 dienen „Trümmerfotografien“ – wie es etwa das Foto auf S. 220 eine ist – nicht nur als bloße Kontrastfolie negativer Art zwecks Visualisierung der geglückten Modernisierung des Landes durch den Wiederaufbau. Das Gesamtnarrativ hat sich durch die Betonung des Leidens von ZivilistInnen verschoben; hier steht dieses Foto paradigmatisch für das Kriegsende, die zivilen Opfer und die so genannte „Stunde Null“.⁵⁸⁴ Jens Jäger diskutiert die Verwendung von „Trümmerfotografien“ unter dem Blickwinkel des Verhältnisses von Lokalem (die verwüstete Stadt) und Globalem (die Folgen des Kriegs und des Nationalsozialismus an sich) und betont, dass die „Trümmerfotografie“

bewusst das Lokale gegen die große Erzählung des Zweiten Weltkriegs und die Diktatur Nazi-Deutschlands und ihrer Frage nach Schuldigen, Beteiligten, Opfern und Begründungen [setzt]. Im Lokalen sind diese globalen Fragen weniger drängend, stattdessen spielt das Überleben der Bevölkerung vor Ort eine größere Rolle und der Blick hebt das Ausgeliefertsein gegenüber den Weltläufen hervor.⁵⁸⁵

Das „Überleben der Bevölkerung“ und die Überwindung dieses Ausgeliefertseins wird in ZVK durch Bilder aus dem Staatsvertragsbilderkanon visualisiert; der visuelle Spannungsbogen reicht von zwei Fotos der Zerstörung über den stark gestutzten Kanon der Wiederaufbaubilder hin zu zwei Bildern aus dem Staatsvertragskomplex. 1977 liegt der Fokus auf dem jubelnden Figl,⁵⁸⁶ der die Hände von Vertretern anderer Signatarmächte emporhebt; wie 1967 scheint er auf das darunter abgedruckte Bild freudiger ÖsterreicherInnen zu blicken. Auch hier verankern die Bildlegenden die zentrale Aussage der Bilder: „Außenminister Figl verkündet die Wiedererlangung der Freiheit“ und „Österreichs Volk begrüßt seine Freiheit“.

Exkurs: Emotionalisierung und Faschismus ohne Menschen – ZVK-Arbeitsbuch

An dieser Stelle muss auf das Arbeitsbuch zu ZVK, welches 1977 erstmals dem Lehrbuch beigelegt wurde, hingewiesen werden. Scheinbar zur Prüfungsvorbereitung für die SchülerInnen konzipiert, betont es vielleicht noch stärker als das Lehrbuch die Prinzipien der Geschichtsdarstellung: Geschichte als die Geschichte großer Männer. Die meisten Aufgaben bestehen darin, den Namen einer Person, eines Ereignisses, etc. mit einer Jahreszahl zu versehen. Dabei werden von mir weiter oben beschriebene Muster der Geschichtsdarstellung verfestigt, wie etwa das Aufzeigen der „Logik der Faschisierung“ und gleichzeitiger

⁵⁸⁴ Vgl. Jäger 2010: 97.

⁵⁸⁵ ebd.: 98.

⁵⁸⁶ Bemerkenswerterweise ist Figl auch der einzige, der 1977 noch ein Gesicht hat: Die in den vorangehenden Ausgaben stets abgedruckten Porträtfotos der anderen Politiker fehlen 1977 gänzlich.

Entschuldung der NSDAP-AnhängerInnen: Aufforderungen, Sätze zu beenden, die mit „Hitler war ein Diktator, weil ...“ (S. 60) beginnen, tragen weniger zum Erkennen von Zusammenhängen bei, als zur Bereitstellung eines „Entlastungsinstrumentes Hitler“.

Herauszuheben sind einige Texte zur weiterführenden Lektüre. Auf S. 61f. wird beschrieben, wie es „einem ‚Gegner‘ des Regimes“ erging – es handelt sich um Manès Sperber. Weder erfahren die SchülerInnen von dessen marxistischer Einstellung, noch von seiner jüdischen Herkunft. Sperber schildert den Tag seiner Verhaftung durch die SA, sowie der Misshandlung durch aufgepeitschte „VolksgenossInnen“ und spricht dabei dezidiert von „Volkszorn“.⁵⁸⁷

Dies wird nicht weiter thematisiert. Als ebenso illustrativ und ohne Arbeitsanweisung kann der Brief eines Soldaten in Stalingrad an seinen Vater, einen deutschen General, auf S. 68 gelten; dieser soll das Schicksal der Soldaten in Stalingrad offen legen. Unterhalb dieses kurzen Auszugs wurde folgender Verweis auf die österreichische Situation eingefügt: „35 300 Österreicher wurden entweder zum Tod verurteilt oder sind in Konzentrationslagern und Gefängnissen umgekommen“⁵⁸⁸ – die von den ZVK-AutorInnen vorgeschlagenen Opferzahlen sind allerdings nicht nachvollziehbar.⁵⁸⁹ Auf S. 78 werden einige „Zahlen zum Nachdenken“ geboten: „170.000 Österreicher sind im 2. Weltkrieg gefallen. // 25.000 fielen den Bombenangriffen zum Opfer. // 76.000 waren und blieben vermisst.“⁵⁹⁰ Sieht man von – der Logik des Narrativs widersprechenden – These ab, dass die Opfer des Holocaust in die Zahlen der Vermissten bereits integriert wären, so werden hier die „nicht-arischen“ Opfer auch im Nachhinein aus dem österreichischen Kollektiv herausgeschrieben.

Die Arbeitsaufgaben zum Thema das „wiedererstandene Österreich“ fokussieren stark auf den Versuch einer lebensweltlichen Emotionalisierung der SchülerInnen: Auf S. 79 wird angegeben, welche Lebensmittel im Juni 1945 mittels einer Lebensmittelkarte erworben werden konnten. Paternalistisch wird den SchülerInnen mitgegeben: „Wenn du heute einen Monat lang davon leben müsstest, wüsstest du, wie gut es dir heute geht!“⁵⁹¹ Auf S. 78 wird dazu aufgefordert, „am Kriegerdenkmal deines Wohnortes die Zahlen der Gefallenen beider Weltkriege [zu vergleichen]“.⁵⁹² 1977 konnte 1) davon ausgegangen werden, dass es in

⁵⁸⁷ Sperber zit. nach Berger et al. 1977b: 62.

⁵⁸⁸ ebd.: 70.

⁵⁸⁹ Freud und Safrian sprechen von 65.000 ÖsterreicherInnen, die aufgrund ihrer jüdischen Herkunft in KZ, von der SS oder sonstigen HelferInnen ermordet wurden (Freund, Safrian 2000: 783); Wolfgang Neugebauer verweist auf 62.000 namentlich erfasste österreichisch-jüdische Opfer, wobei von einer Opferzahl von bis zu 70.000 Personen ausgegangen wird, verweist auf 25.000 bis 30.000 Opfer der NS-Euthanasieaktion, spricht von 9.000 bis 10.000 österreichischen Roma und Sinthi, welche dem NS-Massenmord zu Opfer gefallen sind und berechnet die Zahl der ermordeten Widerstandskämpfer auf 4.000 bis 5.000 (Neugebauer 2008: 236).

⁵⁹⁰ Berger et al. 1977b: 78.

⁵⁹¹ ebd.: 79.

⁵⁹² ebd.: 78.

beinahe jedem Ort ein Kriegerdenkmal gab. Und 2) kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen zur Identifikation mit den gefallenen Soldaten aufgefordert wurden.

3. Conclusio – Erzählungen aus 1977

Stärker als in den bisherigen Ausgaben von ZVK wird der Opferstatus Österreichs unter dem NS-Regime und auch während der Kriegsjahre explizit angesprochen, die Betonung der Leistungen des Wiederaufbaus rückt in den Hintergrund; während die Leiden der Zivilbevölkerung (und über vereinzelte textliche Einschübe auch die Leiden der WiderstandskämpferInnen) als neues Motiv in den Fokus rücken, wird die Identifikation mit den gefallenen Soldaten aber auch weiterhin forciert. Trotz Bildern von Zerstörungen in Warschau und Stalingrad, die dabei in die agensgetilgte und dekontextualisierte „war-is-hell“-Erzählung (Utgaard) eingereiht werden, wird v.a. die Not der österreichischen Bevölkerung, ausgelöst durch die Luftangriffe der Alliierten, betont: von wem Warschau und Stalingrad zerstört wurden, wird weder im Text, noch in den Bildlegenden genannt.

Warum weniger als ein Jahrzehnt vor dem „Dammbruch der Erinnerungen“,⁵⁹³ etwa ein Jahrzehnt vor der erinnerungskulturelle Zäsur, die kurz als „Affäre Waldheim“ gefasst werden kann, vermehrt „Ikonen des eigenen Leidens“ ihren Weg in die Geschichtsdarstellung finden, lässt sich nicht völlig klären. Henry Rousso spricht von einer „Überflutung an Erinnerung“,⁵⁹⁴ von einem Prozess der Viktimisierung, der gegen Ende der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wirkmächtig werden sollte, von einer Geschichtsbetrachtung aus der Opferperspektive – ironischerweise kommt es hier kurz vor den durch die Waldheimaffäre induzierten Umwälzungen in der österreichischen Gedächtnislandschaft zu einem letzten Aufbäumen der Opferthese durch die Herstellung eines viktimologischen Narrativs, dass allerdings nicht die NS-Opfer, sondern visuell quantitativ eindeutig die nicht-jüdischen österreichischen Opfer in den Vordergrund rückt. Diese Erzählweise lässt sich nicht aus dem Forschungsstand erklären, war doch für die 1970er Jahre sogar ein Hang zur Ausbildung einer Gegenerzählung konstatiert worden. Vielleicht können diese Veränderungen der Visualisierungen am ehesten als Versuch des Austarierens des Leidens gefasst werden: Den Bildern jüdischer Opfer und/oder Opfern der KZ-Haft werden Visualisierungen der Leiden der nicht-jüdischen, nicht widerständigen ÖsterreicherInnen gegenübergestellt.

⁵⁹³ Kovacs, Seewann zit. in François 2004: 18.

⁵⁹⁴ Rousso zit. in François 2004: 18.

Warum indes der Wiederaufbau nicht mehr visuell beherrschend ist, lässt sich leichter erklären: Bei einer als gefestigt zu betrachtenden ÖsterreicherInnenidentität der SchülerInnen, muss dieser nicht mehr als positives Identifikationsmotiv zwecks Anbindung an Österreich und die „österreichische Gesinnung“ in den Vordergrund gestellt werden.

Die Veränderungen der visuellen Erzählung hinsichtlich der ZVK-Ausgabe aus 1977 sind v.a. auch deswegen interessant, weil sie eindrucksvoll die „Macht der Bilder“ illustrieren:

Während die textliche Ebene ab 1957 bis 1977 weitgehend unverändert blieb, werden durch Veränderungen im Bilderkanon auch Veränderungen in der Narration induziert und eine neue Darstellungsweise der Vergangenheit implementiert, ohne textlich einzugreifen. Das im Text schon 1957 vorhandene Motiv des Leidens der Zivilbevölkerung nach 1945 etwa wird so 1977 einfach durch die passende Bebilderung aufgewertet und herausgehoben.

Neu sind auch Bilder und Fotos im Kontext „Nationalsozialismus“: Erstmals kann 1977 ein Foto, welches mit Cornelia Brink als „Ikone der Vernichtung“ bezeichnet werden kann, in ZVK gefunden werden. Während in der BRD schon ab 1955 ein Prozess in Gang kam, der von Habbo Knoch als „Konkretisierung des Massenmordes“ gedeutet wurde, hinkt das österreichische Bildgedächtnis hier in ZVK um 20 Jahre hinterher. Anders als etwa in der ZVK-Ausgabe aus 1989 (wie ich später ausführen werde), wird 1977 mit den drei beschriebenen Bildern aus dem – wie man heute sagen würde – Bilderkanon antisemitische Diskriminierung/Holocaust kein eindeutiges, die Folgen des nationalsozialistischen Antisemitismus verdeutlichendes Narrativ gezeichnet, die Fotos stehen für sich alleine, werden nicht kommentiert und sind (örtlich) entkontextualisiert und daher wenig aussagekräftig: So wird zwar redundant klar gemacht, dass das auf S. 172 abgedruckte Bild Diskriminierungen gegenüber JüdInnen zeigt („*Judenkinder* müssen *Judengeschäfte* mit der Aufschrift ‚*Jud*‘ bezeichnen“), nicht aber, dass es sich um Wiener JüdInnen (und Wiener TäterInnen!) gehandelt hat. Den Bildern inhärente Möglichkeiten etwa den Antisemitismus der Bevölkerung zu diskutieren, oder den Propagandacharakter von vom NS-Regime selbst produzierten Bilder zu verdeutlichen, bleiben ungenützt.

Auch wenn bisher im Zusammenhang mit der Darstellung des Nationalsozialismus stets die fehlende Bebilderung kritisiert wurde, so ist doch auch die Auswahl der Motive nicht arbiträr und muss hinterfragt werden: Generell scheint es so, dass die ZVK-AutorInnen ihr Produkt durch das Hinzufügen von Bildern eher in einem sich ausbildenden Schulbuchmarkt besser positionieren wollten, als tatsächlich durch Bilder Erkenntnispotenzial oder

Narrativierungsangebote über den Nationalsozialismus bereitstellen wollen – ganz anders als etwa in den Kapiteln Zweiter Weltkrieg oder Österreich nach 1945. Die zum Thema Nationalsozialismus verwendeten Bilder dienen zur reinen Illustration, weder verdeutlichen noch komplementieren sie das Narrativ. Das abgedruckte Foto zweier Holocaust-Überlebender nennt weder Namen, noch Daten, noch ethnische oder nationale Herkunft, sondern bietet den LeserInnen einzig ein eindrückliches Pietà-Motiv mit sprechendem Blick, lässt die rassistische NS-Vernichtungslogik außen vor und bettet das Bild höchstens in ein Narrativ von „Krieg verursacht Leiden“ ein.

IX. ZVK-Ausgabe aus 1989

1. Allgemeine Informationen

ZVK wurde 1989 gemäß des neuen Lehrplans umgearbeitet; zwei neue AutorInnen haben bei der Gestaltung mitgearbeitet: Oskar Achs und Werner Adelmaier, die Clemens Zens und Franz Berger ersetzen.⁵⁹⁵ Dabei handelt es sich um eine vollkommen neu überarbeitete Schulbuchausgabe: Design, Lehrstoff, Seitenzahlen,⁵⁹⁶ geschichtswissenschaftliche Perspektive und auch Text-Bild-Narrativ sind – unter Beibehaltung bekannter narrativer Bausteine – stark verändert worden. Die erste wesentliche Veränderung der Erzählung in österreichischen Schulbüchern fand demnach 1985/1989 statt – von der ersten Ausgabe in den 1950er Jahren bis Ende der 1980er Jahre, war das Geschichtsbild gewissermaßen erstarrt gewesen. Im Wesentlichen haben wir es aber trotzdem wie zuvor mit drei distinkten Kapiteln der Geschichte zu tun: 1) der deutsche Nationalsozialismus und als Folge der Holocaust, 2) Österreich im „autoritären Ständestaat“ und „unter dem Hakenkreuz“ und 3) der Zweite Weltkrieg. Die strikte Trennung dieser Abschnitte bleibt bestehen, der Holocaust wird immer noch nicht in die Erzählung des Zweiten Weltkriegs integriert, ebenso wenig wie ÖsterreicherInnen als handelnde AkteurInnen während besagten Krieges erscheinen. Dennoch kann festgehalten werden: Konform mit den großen erinnerungskulturellen Veränderungen der 1980er Jahre, kann der Übergang zu einer MittäterInnenthese beobachtet werden. Dass dies allerdings mit der Betonung des Opferstatus der (deutschen, österreichischen) ZivilistInnen einhergeht und etwa dem „Bombenkrieg“ ein noch größerer Platz als bisher eingeräumt wird, möchte ich im Folgenden aufzeigen.

Die augenscheinlichste Veränderung ist der reflexivere Umgang mit Bildern. Aufforderungen, kritisch oder zumindest analysierend mit den verwendeten Fotografien umzugehen, finden sich in fast jedem Kapitel. Durch das Design werden Text, Bild, Arbeitsaufgaben und Quellentexte von einander abgehoben und den SchülerInnen das Navigieren durch die Schulbuchseite erleichtert. Bilder nehmen mehr Platz ein und machen die Kapitel lesbarer. Vor allem auf den dem LehrerInnenhandbuch beigelegten Kopiervorlagen werden Bilder zur

⁵⁹⁵ Diese ZVK-Ausgabe wurde mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport vom 24. Mai 1988, Zl 24.974/3-I/9/87 approbiert.

⁵⁹⁶ Nationalsozialismus ca. 20 Seiten, Österreich 1934-1945 ca. 14 Seiten, der Zweite Weltkrieg ca. 20 Seiten, Österreich nach 1945 ca. 25 Seiten.

Lenkung des Narrativs verwendet, wie ich an einigen Beispielen ausführen werde. Gänzlich neu ist auch der im LehrerInnenhandbuch geäußerte selbstreflexive Zugang der AutorInnen:

Die Kritiker verweisen darauf, dass Lehrbuchautoren und Lehrer das Faschismusproblem nicht ausreichend bewältigen, dass die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ursachen des Faschismus nicht genügend geklärt werden. Sie meinen, dass eine einfache Personen- und Ereignisgeschichte etwa das Problem des österreichischen Faschismus auf die Heimwehr und den Ständestaat reduziert, ohne dass der gesellschaftliche Hintergrund aufgezeigt wird.⁵⁹⁷

Abgesehen davon, dass nach bisheriger eingehender Schulbuchanalyse nicht von einer Vernachlässigung der Betonung der wirtschaftlichen Gründe des Aufstiegs des Faschismus gesprochen werden kann, so verweist diese Passage doch darauf, dass Kritik (vielleicht von Malina, Spann 1985 und 1988, konkrete KritikerInnen werden von ZVK nicht genannt) erkannt wurde und ZVK dahingehend umgearbeitet wurde.⁵⁹⁸ Von den später ausgeführten didaktischen Grundsätzen erscheinen mir drei besonders heraushebenswert: „Der Mensch gestaltet seine Zukunft“, „Aufzeigen von Gegenwartsbezügen“ und „Hintergründe historischer Entwicklung – Komplexität historischer Ereignisse“.⁵⁹⁹ Zumindest das Cover sowie der ersatzlose Wegfall des bisherigen Titels des Bandes „Das Zeitalter der Weltpolitik und der Technik“ verweisen darauf, dass versucht wird, den Menschen und dessen Eingebundenheit in Kollektive aufzuzeigen. Bei dem Cover handelt es sich laut Bildlegende um ein Foto einer „Menschenmenge bei einer von Papst Johannes Paul II. während seines Polenbesuchs im Juni 1983 gelelenen Messe“. Ob die katholische Konnotation beabsichtigt war, bleibt offen, zumindest wollte man sicher bei all den Massenbewegungen des 20. Jahrhunderts eine mit hoher Integrationskraft und gleichzeitig in Österreich wenig umstrittene wählen. Vor der Analyse nun einige Wörter zu den neuen Lehrplänen der 1980er Jahre.

1.1. Lehrplan 1985 – Hauptschulen

Zum ersten Mal wird in den 1980er Jahren in österreichischen Schulbüchern als lernplanmäßiger Inhalt Antisemitismus und organisierter Massenmord aufgeführt – 40 Jahre

⁵⁹⁷ Achs et al. 1993: 6.

⁵⁹⁸ Eindeutig auf Anregungen von Malina/Spann zurückgehend ist die Gestaltung der dem LehrerInnenhandbuch beigelegten Kopiervorlage K 22 „Österreich unter dem Hakenkreuz.“ Hier wird ein Bild vom in der Menge badenden Adolf Hitler, dem zugejubelt, wird mit einem Bild eines Sängers, dem während eines Konzerts ebenso eine Masse von Menschen zujubelt, kontrastiert. Genau die gleiche Gegenüberstellung, unter Verwendung der gleichen Fotografien, kann in der von Malina/Spann 1988 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport herausgegebenen Broschüre „1938/1988. Vom Umgang mit unserer Vergangenheit“ gefunden werden. Hier wurde die Aussage folgendermaßen textlich unterstrichen: „Verehrung und Bewunderung von Idolen: Missbrauch und Ausbeutung von menschlichen Gefühlen?“ (Malina, Spann 1988b: nicht paginiert).

⁵⁹⁹ Achs et al. 1993: 8.

nach Kriegsende. Zum Vergleich: In zehn deutschen Bundesländern wurde schon 1962 per Gesetz beschlossen, dass die Geschichte der Jahre 1933 bis 1945, einschließlich der JüdInnenvernichtung, in allen Schulstufen und -typen zu behandeln sei.⁶⁰⁰

Das für die Analyse relevante Kapitel umfasst „Diktatorische Systeme“, der „Zweite Weltkrieg“ und „Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg“.⁶⁰¹ Dabei sollen die russische „Revolution, Sowjetstaat, Faschismus und Nationalsozialismus – Beispiel einer totalitären Herrschaft, Rassenideologie – Antisemitismus, Organisierter Massenmord, Unterdrückung und Widerstand, Leben im Exil“⁶⁰² behandelt werden. Die Differenzierung der unter dem Schlagwort Zweiter Weltkrieg zu behandelnden Themen sah Folgendes vor: „Ausbruch des Krieges, seine Ausweitung und Eskalation zum totalen Krieg; Schrecken des Krieges, organisierter Widerstand, Ende des Krieges“.⁶⁰³

1.2. Lehrplan 1989 – AHS

Vorgesehen war, die aggressive Außenpolitik Deutschlands in den 1930er Jahren als eine Vorstufe des Kriegs zu erörtern, sowie „Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkrieges; Verfolgung und Massenvernichtung; Freiheits- und Widerstandsbewegungen“⁶⁰⁴ abzuhandeln. Was Österreich betrifft, waren folgende Inhalte vorgesehen: „Österreich unter nationalsozialistischer Herrschaft; geistige Neuorientierung; die Wiedererrichtung des österreichischen Staates“.⁶⁰⁵ Somit wurde erstmals explizit festgelegt, die NS-Herrschaft auf österreichischem Boden zu beleuchten – ohne zu betonen, dass auch die österreichischen NationalsozialistInnen ins Blickfeld rücken sollten.

1989 wurde schließlich auch explizit die Thematisierung des Holocaust gefordert. Insofern bestätigt sich, die sich aufgrund der bisherigen historischen Untersuchungen aufdrängende Annahme, dass 1986 – als Chiffre für die durch die Affäre Waldheim induzierten erinnerungskulturellen Veränderungen – und auch 1988, das „Bedenkjahr“ und die Antithese zu 1986, eklatante Auswirkungen auf die Inhalte des österreichischen Gedächtnisses und auf deren Vermittlung an künftige StaatsbürgerInnen hatten; es ist nicht übertrieben, hier von einer tief greifenden Zäsur des österreichischen Geschichtsbildes zu sprechen. Was sich allerdings *nicht* mit den im Vorfeld skizzierten Überlegungen deckt, ist die bereits 1985, ein

⁶⁰⁰ Vgl. Judt 2006: 942.

⁶⁰¹ Zit. nach Wassermann 2004: 41.

⁶⁰² Zit. nach ebd.: 41.

⁶⁰³ Zit. nach ebd.

⁶⁰⁴ Zit. nach ebd.: 48.

⁶⁰⁵ Zit. nach ebd.

Jahr vor der Affäre Waldheim, gemachte Forderung der Vermittlung von Antisemitismus und organisiertem Massenmord in den Unterstufen der österreichischen Hauptschulen; auch Heinz Wassermann bietet keine Erklärung dafür an. Letztendlich kann vielleicht nur darauf verwiesen werden, dass 1986 und die Waldheimaffäre tatsächlich nur deswegen eine so große Zäsur markieren konnte, da viele ÖsterreicherInnen nicht mehr bereit waren, das Exkulpationsschema „Pflichterfüllung“ zu akzeptieren und kritische Stimmen ja auch schon vor 1986 laut geworden waren. Grundsätzlich – und das gilt es zu betonen – bedeutet das Ansprechen des Holocaust ja auch nicht zwingend eine Auseinandersetzung mit vom „eigenen“ Kollektiv begangenen Verbrechen.

2. Analyse – ZVK 1989

2.1. Darstellung des Nationalsozialismus– Terror und Gewalt, Holocaust

Das den Nationalsozialismus und den Holocaust behandelnde Kapitel wird durch folgenden, nicht nur die „erste Geschichte“ der Ereignisse behandelnden, sondern deren Erklärung und auch implizit intergenerationelle Verständnisprobleme thematisierenden Satz eröffnet:

Mehr als 40 Jahre nach dem Tod Hitlers und dem Ende des Zweiten Weltkriegs sind die Begriffe Faschismus, und Nationalsozialismus weltweit bekannt. Damit verbindet man die Vorstellung von Diktatur, Konzentrationslager, Verfolgung der Juden und Krieg. Immer wieder stellen junge Menschen die Fragen: Wie ist das alles möglich gewesen? Warum ist Hitler an die Macht gekommen? Hat die Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg versagt? Gibt es auch heute eine neonazistische Gefahr?⁶⁰⁶

Die Tatsache, dass Nationalsozialismus Krieg und JüdInnenverfolgung bedeutet, wird als bekannter Tatbestand bezeichnet: Hier soll ein neues Narrativ geschaffen werden. Der Holocaust wird nicht mehr verschwiegen, vielmehr wird behauptet, dass die Erkenntnis, dass Nationalsozialismus gleich u.a. JüdInnenverfolgung ist, eine altbekannte Tatsache sei. Nunmehr bewegen sich demnach diejenigen über die Ränder des Sagbaren hinaus – folgt man diesem absolut gesetzten Diktum von ZVK –, für die dies nicht der Fall ist; der Unterschied zu den bisherigen ZVK-Ausgaben könnte, was den Holocaust betrifft, nicht auffallender sein. Die SchülerInnen werden dabei konkret angesprochen: Es erscheint, als ob sie es sind, die die Fragen nach den Hintergründen und Ursachen stellen, stellen müssten. Der Grundsatz der Herstellung von Gegenwartsbezügen ist hier explizit (die neonnazistische Gefahr). Dennoch: Die Personenzentriertheit bleibt, wie man anhand der Formulierungen „nach dem Tod Hitlers“ und „warum ist Hitler an die Macht gekommen?“ erkennen kann.

⁶⁰⁶ Achs et al. 1989: 32.

Als eine der Ursachen der Machtergreifung wird die Unzufriedenheit des nationalistischen und antidemokratischen KleinbürgerInnentums nach dem Ersten Weltkrieg genannt.⁶⁰⁷ Gemeinsam mit Offizieren, Industriellen und GroßgrundbesitzerInnen, später auch mit der alten Oberschicht sowie den kirchlichen Kreise, hätte man die Macht der ArbeiterInnen brechen wollen. Hitler hätte dies genutzt und Arbeitslose und Jugendliche durch demagogische Versprechungen zu gewinnen gewusst, wobei er eher „die Gefühle als den Verstand der Menschen an[sprach]“. ⁶⁰⁸ Durch den Verweis auf die nicht rational argumentierende Ebene der Propaganda kann diese Argumentationsweise als exkulpatorisch eingestuft werden.⁶⁰⁹ Dies wird später noch klarer: „Seit dem Ausbruch der Wirtschaftskrise nahm die Zahl der Anhänger der NSDAP stark zu, weil Hitler den enttäuschten, verarmten und verbitterten Menschen Arbeit versprach.“⁶¹⁰ Wir haben es mit einem argumentatorischen Kontinuum seit 1957 zu tun. Auch hier muss Arbeitslosigkeit als Versuch zur Entschuldigung gewertet werden: Bildlich korrespondiert diese Idee mit dem auf der gleichen Seite (S. 35) abgebildeten Wahlplakat der NSDAP, auf welchem ein Meer von verarmten und enttäuschten Menschen abgebildet ist. Diese Hoffnungslosigkeit wird durch ein dynamisch wirkendes Bild mit der Legende „Fackelzug der Nationalsozialisten am 30. Jänner in Berlin“ kontrastiert.

Neben der Propaganda erscheint der Terror als zweite Säule des Nationalsozialismus: Auf textlicher Ebene wird ein drastischer Bericht der Ermordung eines kommunistischen Arbeiters durch SA-Männer gegeben, bildlich soll dies durch ein Foto mit der Legende „SA besetzt ein Gewerkschaftshaus“ unterstrichen werden: Hier wird betont, dass es sich bei den ersten NS-Opfern um politische GegnerInnen gehandelt hat. Eine Graphik auf S. 33 benennt andere Feindbilder des Nationalsozialismus: Kommunisten, Juden, Zigeuner (sic!), Homosexuelle, Liberale, Freimaurer, Marxisten, Neger (sic!), Minderheiten, Sozialisten. Abgesehen von den Formulierungen: Einerseits wird nicht deutlich, dass die Vernichtungspolitik sich ungleich

⁶⁰⁷ Wörtlich: „In Deutschland war nach dem Ersten Weltkrieg ein Teil des Kleinbürgertums (*der Mittelstand*) mit seiner sozialen Lage unzufrieden und lehnte die neuen politischen Verhältnisse ab. Manche konnten sich nicht damit abfinden, dass Deutschland den Krieg verloren hatte, und forderten die Regierung auf, die Reparationszahlungen an die Siegermächte einzustellen. Diese Bevölkerungsgruppe war nationalistisch gesinnt, verherrlichte den Krieg und hasste die neuen demokratischen Einrichtungen“ (ebd.: 32).

⁶⁰⁸ ebd.: 33.

⁶⁰⁹ Kopiervorlage K 9 „Der Nationalsozialismus kommt in Deutschland an die Macht“ des beigelegten LehrerInnenhandbuchs (es handelt sich dabei um von den SchülerInnen auszufüllende Arbeitsblätter) verquickt das Motiv der Faschisierung der Gesellschaft hier auch mit dem „historischen“ Unmut der Deutschen über den Friedensschluss von Versailles. Die Arbeitsaufgabe lautet: „Gib politische und wirtschaftliche Gründe für die Entstehung des Nationalsozialismus an.“ Zwei Bilder leiten dabei die zu gebende Antwort: Einerseits ein Foto von DemonstrantInnen, die Schilder mit Parolen wie „Nieder mit dem Gewaltfrieden!“ (gemeint ist der Friedensvertrag von Versailles nach dem Ersten Weltkrieg) hoch halten, und andererseits ein Foto einer Schlange von wartenden, wahrscheinlich arbeitslosen Menschen.

⁶¹⁰ ebd.: 35.

stärker gegen JüdInnen und Roma richtete, andererseits muss positiv herausgestrichen werden, dass versucht wurde, möglichst alle Opfergruppen zu erwähnen.⁶¹¹

Erstmals wird auf Hitlers österreichische Herkunft hingewiesen, man geht sogar noch weiter: „In Wien hatte er [Hitler, I.M] den Antisemitismus kennengelernt und war zum fanatischen Judenhasser geworden.“⁶¹² Dies bleibt zwar unkommentiert, dennoch wirkt diese Passage im Vergleich zu früheren Ausgaben bahnbrechend. Durch die Behandlung des rassistischen NS-Programms, dargelegt in „Mein Kampf“ wird erstmals explizit auf den Antisemitismus als von Anfang an vorhandenen Kernpunkt nationalsozialistischer Weltanschauung hingewiesen.

Neue Themen werden in ZVK 1989 angesprochen: In „Die faschistische Diktatur“⁶¹³ findet, im Gegensatz zu bisher, eine vertiefendere Auseinandersetzung mit den Anfangsjahren des Nationalsozialismus statt. Explizit wird auf das „Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich“ vom 24.3.1933 hingewiesen, also auf die Aushebelung der Verfassung durch die NSDAP auf scheinbar demokratischem Wege: die SchülerInnen sollen dies reflektieren. Ebenso werden diese dazu angehalten, dass auch schon 1977 abgedruckte Bild „Reichsparteitag der NSDAP in Nürnberg 1936“ zu diskutieren; dieses wird als „Demonstration der Macht“⁶¹⁴ bezeichnet.

Im Rahmen eines alltagsgeschichtlichen Ansatzes beschäftigt sich ein Kapitel mit „Kindheit und Jugend im Faschismus“,⁶¹⁵ dies vermag SchülerInnen auch aus einer lebensweltlichen Perspektive heraus anzusprechen. Vielleicht deswegen verliert sich das Kapitel aber auch in entschuldigenden Floskeln: Durch den Verweis auf ansprechende Aktivitäten der NS-Jugendorganisationen und wiederum durch das Erwähnen der wirtschaftlichen Lage, wird das zustimmende Verhalten der Jugend entschuldigt.⁶¹⁶ Zwei Bilder sollen die nach Geschlechtern getrennten Jugendorganisationen aufzeigen; je ein Bild von Mitgliedern von Hitler-Jugend

⁶¹¹ Tatsächlich ist nicht gänzlich klar, ob hier immer scharf zwischen Opfergruppen und primären FeindInnenbildern unterschieden wurde; dies liegt sicherlich auch daran, dass sich letztere tatsächlich auch – bei Beibehaltung vieler Konstanten – im Laufe der NS-Herrschaft und des Kriegs verschoben haben. Grundsätzlich müssten auch die aufgrund geistiger oder körperlicher Behinderungen und angeblicher oder tatsächlicher Erbkrankheiten im Zuge der „Euthanasie“-Aktion Ermordeten in dieses Schema aufgenommen werden, ebenso weite Teile der slawischen Bevölkerung Europas, v.a. die BürgerInnen der Sowjetunion und Polens.

⁶¹² ebd.: 32.

⁶¹³ ebd.: 36f.

⁶¹⁴ ebd.: 37. Kopiervorlage K 10 „Die faschistische Diktatur“ enthält zwei Propagandabilder des Dritten Reiches (das auch im Lehrbuch abgedruckte Bild des Fackelzugs sowie eines, welches marschierende Soldaten zeigt); diese werden dem auch im Lehrbuch enthaltenen Bild der überlebenden KZ-Häftlinge gegenübergestellt: Hier erzählen die Bilder eine Geschichte der Konsequenzen der faschistischen Diktatur.

⁶¹⁵ ebd.: 38f.

⁶¹⁶ Kopiervorlage K 11 „Kindheit und Jugend“ will das Ende der „verführten“ Jugendlichen aufzeigen: Zwei Propagandabilder des Dritten Reichs, die in Reih und Glied marschierende Burschen zeigen werden mit der Überschrift „So begann es ...“ versehen und mit zwei Bildern von augenscheinlich gefangen genommenen jungen Burschen (erkennbar an ihren erhobenen Händen) sowie eines weinenden jungen Soldaten kontrastiert.

und Bund deutscher Mädchen wird abgedruckt. Die visuelle Prägung dieser Bilder durch die ästhetischen Vorgaben des Nationalsozialismus, ist offensichtlich (stramme, in Reih und Glied marschierende Jugendliche); tatsächlich wird vielleicht versucht, diese Bilder mit einer Quelle, in welcher Hitler seine Vorstellungen zur NS-Erziehung (hier besonders: Betonung der körperlichen Stärke) von Jugendlichen äußert,⁶¹⁷ in Verbindung zu bringen. Bemerkenswert ist, dass die Kategorien Geschlecht und Rasse explizit in Verbindung gebracht werden;⁶¹⁸ das Thema „Frauen als Täterinnen“ ist jedoch absent.⁶¹⁹

Im Anschluss an das den Holocaust (in ZVK wörtlich: „Rassenwahn und Judenhass“⁶²⁰) behandelnde Kapitel, wird der Widerstand gegen den Nationalsozialismus v.a. aus österreichischer Sicht behandelt: Im Sinne der Koalitionsgeschichtsschreibung wird sowohl auf einen katholischen (den bereits bekannten Augustiner-Chorherrn Roman Scholz), als auch auf einen sozialistischen Widerstandskämpfer (Otto Haas) hingewiesen. Kommunistischer Widerstand ist und bleibt absent. Anders als noch 1977 werden die SchülerInnen aufgefordert, statt Kriegerdenkmäler Gedenktafeln für ermordete WiderstandskämpferInnen zu suchen – hier sind die Neuverhandlungen des österreichischen Gedächtnisses besonders deutlich sichtbar. Als bildliche Unterstreichung des Widerstands findet sich auf S. 45 ein Flugzettel des Widerstands⁶²¹ sowie ein „Plakat der österreichischen Emigration in London;“ vieles deutet darauf hin, dass dieses Plakat kommunistischer Provenienz ist, dies wird aber in ZVK nicht geklärt. Dieses Plakat zeigt zwei mit Handschellen gefesselte Hände (die Kette besteht aus Hakenkreuzen); eine andere Hand reicht dem/der Gefesselten ein Gewehr. Dies verweist einerseits auf den bewaffneten Widerstand gegen den Nationalsozialismus (welcher im Text überhaupt nicht erwähnt wird) und gleichzeitig auf die Opferrolle des geknechteten Österreichs, lautet der Text des Plakats doch: „Austria shall be free.“⁶²²

2.2. Darstellung von Antisemitismus und Holocaust

Dem neuen Lehrplan konform, werden nun explizit die Verfolgung und Vernichtung des europäischen JüdInnentums thematisiert. Sechs Bilder spannen einen narrativen Bogen, der

⁶¹⁷ Vgl. ebd.: 39.

⁶¹⁸ Wörtlich: „Die berufliche Tätigkeit sollte zugunsten der Rolle als Frau und Mutter zurücktreten. Die Hauptaufgabe der Frau sollte die Fortpflanzung und die Reinerhaltung der ‚Rasse‘ sein“ (ebd.: 39).

⁶¹⁹ Dies lässt sich jedoch auch darauf zurückführen, dass Täterinnen generell auch in wissenschaftlichen Untersuchungen wenig beachtet werden. Als Überblick für die Entwicklung der wissenschaftlichen Forschung: Lanwerd, Stöhr 2007, spezieller z.B. Erpel 2007. Aber auch das Thema Widerstandskämpferinnen ist seltsam absent, trotz breiterer Rezeption – Frauen erscheinen in ZVK generell nicht als aktiv Handelnde. Zum Thema weiblicher Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Österreich vgl. z.B. Berger 1985.

⁶²⁰ Achs et al. 1989: 40.

⁶²¹ Nähere Angaben hierzu können im LehrerInnenhandbuch gefunden werden (vgl. Achs et al. 1993: 42.)

⁶²² Wie ich zeigen werde verweist dieses Plakat auf ein ähnliches im Rahmen der Staatsvertragsverhandlungen.

als Erzählung von Anfang und Ende des Holocaust bezeichnet werden könnte. Auf S. 40 kann das schon 1977 verwendete Bild „Judenkinder müssen Judengeschäfte mit der Aufschrift ‚Jud‘ bezeichnen“ gefunden werden, auf S. 41 wurde ebenfalls ein Bild mit Österreich-Bezug verwendet und dies darüber hinaus auch ausgewiesen: Es handelt sich um ein Bild einer „Reibpartie“ nach dem „Anschluss“ 1938 mit der Bildlegende: „Wiener Juden müssen antinationalsozialistische Parolen wegreiben.“ Während JüdInnen auf dem Gehsteig kniend den Boden reiben müssen, werden sie von einer Menge gaffender Menschen umgeben. Fokussiert wird auf Jugendliche und junge Menschen, die scheinbar die JüdInnen bei ihrer „Arbeit“ beobachten. Diese männlichen Jugendlichen tragen Uniformen und können somit als Nationalsozialisten erkannt werden. Diese Anfänge der Verfolgung werden mit der NS-Rassenlehre, die als Kernpunkt der NS-Weltanschauung herausgestrichen wird, textlich komplementiert. Die Arisierungen jüdischer Geschäfte werden angesprochen. Folgende Passage ist bemerkenswert, da hier Spurenelemente von TäterInnenschaft bei gleichzeitiger Anonymisierung enthalten sind:⁶²³

Später wurden die Geschäfte „arisiert“, von Deutschen und Österreichern gegen sehr geringe Bezahlung übernommen. Jüdische Beamte wurden entlassen. Viele Juden wurden aus ihren Wohnungen vertrieben. Unmenschlich waren die Demütigungen, welche die Juden erleiden mussten, wenn sie unter dem Gejohle des Pöbels Straßen aufwaschen mussten.⁶²⁴

Die abgedruckten Bilder und die Formulierung „unter dem Gejohle des Pöbels“ lassen zwar darauf schließen, dass auch ZivilistInnen an der Demütigung der JüdInnen beteiligt gewesen waren, es bleibt jedoch bei dieser Andeutung, kurz: TäterInnenschaft wird zwar nicht wie bisher verschwiegen oder nicht geklärt, allerdings auch nicht weiter ausgeführt. Nach Erwähnung der Nürnberger Rassegesetze als auch der „Reichskristallnacht“ geht das Narrativ in die Vernichtung über. Es wird aus dem Protokoll der Wannseekonferenz⁶²⁵ zitiert und erläutert, was sich hinter Ausdrücken wie „entsprechende Behandlung“ verbirgt. Zur Verdeutlichung nehmen Bilder dabei $\frac{3}{4}$ der Seite 42 ein: Einerseits ein Foto mit der Legende „Bei der Ankunft im KZ Auschwitz werden die arbeitsfähigen Juden herausgesucht“ und schließlich das bekannte Bild des Jungen aus dem Warschauer Ghetto aus dem Stroop-Bericht mit der Legende „Nach dem gescheiterten Aufstand der 400 000 Juden im Warschauer Ghetto ergeben sich die Überlebenden; der Stadtteil wird dem Erdboden gleichgemacht“. Beide

⁶²³ Vgl. Witek 2000 und Botz 2001 zum Ausmaß, der Modellhaftigkeit des „ostmärkischen“ Vorgehens und der Einstellung der österreichischen Bevölkerung, v.a. die jeweiligen Literaturverzeichnisse.

⁶²⁴ Achs et al. 1989: 40.

⁶²⁵ Vgl. für die Bedeutung der Wannseekonferenz hinsichtlich der Organisation des Holocaust: Roseman 2002.

Bildlegenden kommen ohne Täter aus, obwohl diese auf den Fotos selbst klar erkannt werden können. In einer Arbeitsaufgabe auf S. 43 werden die SchülerInnen dazu angehalten, zu diskutieren, was jedeR Einzelne tun kann, um zu verhindern, dass jemals wieder KZ erbaut werden. Diese Anregung kann wahrscheinlich auf das Foto des Buben im Warschauer Ghetto (laut Habbo Knoch ein Foto mit hohem symbolischen Wert) bezogen werden: Christoph Hamann unterstreicht den dem Bild inhärenten moralischen Appell.⁶²⁶ Auf die Logik der neuen Schulbucherzählung gemünzt, steht das Bild für das neue viktimologische Narrativ, dass nicht nur im Zusammenhang mit dem Schicksal der JüdInnen zur Geltung kommt, sondern durch die intensiv diskutierte Frage des „Bombenkriegs“ und der Fokussierung auf den Atombombenabwurf auf alle ZivilistInnen ausgeweitet wird.

Auf S. 43 zeigen die Bilder die Welt der Konzentrationslager⁶²⁷ auf: „KZ Ebensee: Wachturm und elektrischer Zaun (links), befreite Häftlinge (rechts)“. Durch ein Foto aus Ebensee wird ein Österreichbezug hergestellt, der sich auf textlicher Ebene nicht findet. Dort wird auf Massenerschießungen und die Errichtung von Vernichtungslagern durch „die nationalsozialistischen Machthaber“⁶²⁸ hingewiesen. „In diese wurden die Juden gebracht, in Gaskammern getötet und ihre Leichen in Krematorien verbrannt.“⁶²⁹ Die TäterInnenschaft liegt bei der NS-Führungsriege, die konkrete Ausführung schwimmt auch hier in Passivkonstruktionen – und dass, obwohl im LehrerInnenhandbuch als methodischer Hinweis mitgegeben wird, folgenden Gegenwartsbezug herzustellen: „Auch Österreicher haben an der Vernichtung der Juden mitgewirkt. Was bedeutet das für heute?“⁶³⁰ Der Text weist auf zeitgenössischen Revisionismus hin, die Einladung von ZeitzeugInnen wird empfohlen.

2.3. Darstellung des Austrofaschismus

Obwohl die Darstellung überarbeitet wurde, ist der Leitgedanke dennoch der der Koalitionshistoriographie; so etwa auf S. 65, wo zwei einander gegenübergestellte Bilder der Heimwehr und des Republikanischen Schutzbundes die Militarisierung der österreichischen Gesellschaft aufzeigen sollen. Dies wird auch dort klar, wo dezidiert vom „Geist der Lagerstraße“ gesprochen wird: der Nationalsozialismus erscheint als Einiger der verfeindeten

⁶²⁶ Vgl. Hamann 2009b: 619. Das aus dem „Stroop-Bericht“ entnommene Bild erlaubt trotz seiner Provenienz eine Lesart, die sich nicht den ursprünglichen Intentionen beugt, und sowohl durch die Fokussierung auf ein Kind, dass dabei in doppelter Weise die Ohnmacht und Wehrlosigkeit der jüdischen Bevölkerung auszudrücken vermag, als auch durch die dem Bild inhärente christliche Konnotation durch die Körperhaltung des sich ergebenden Buben, eine neue Bedeutungsebene erzeugt (vgl. auch Hamann 2000).

⁶²⁷ Auf Kopiervorlage K 13 „Rassenwahn und Judenhass“ ist eine Karte enthalten, auf welcher die wichtigsten Konzentrations- und Vernichtungslager verzeichnet sind; Ebensee – als Nebenlager des Stammlagers Mauthausen – fehlt allerdings.

⁶²⁸ Achs et al. 1989: 43.

⁶²⁹ ebd.: 43.

⁶³⁰ ebd.: 37.

Gruppierungen. Bemerkenswert sind allerdings semantische Verschiebungen, sprachliche Strategien der Neuverhandlung von Gedächtnisinhalten, die sich bezüglich der Interpretation dieses Regimes v.a. in dessen Bezeichnung (autoritär/Ständestaat/„Austrofaschismus“/Austrofaschismus) äußern: Die Grundsätze der Heimwehren, geäußert im „Korneuburger Eid“, werden als „Austrofaschismus“ bezeichnet.⁶³¹ Man beachte die strikte Trennung von Dollfuß und Heimwehren: Während letztere die Errichtung eines faschistischen Staates forderten, wollte Dollfuß, so ZVK einen autoritären Staat schaffen.⁶³² Erstmals werden Bilder abgedruckt. So zeigt ein Bild auf S. 70 eine „Artilleriestellung gegen den Karl-Marx-Hof in Wien im Februar 1934“ und auf S. 71 kann „Das Bundesheer während der Februarkämpfe 1934 in Wien“ gefunden werden. Die SchülerInnen werden aufgefordert, zu diskutieren, warum lange Zeit nicht über den BürgerInnenkrieg gesprochen wurde.⁶³³

2.4. „Anschluss“ – „Österreich unter dem Hakenkreuz“

Am 12. Mai 1938 marschierten deutsche Truppen in Österreich ein; das österreichische Bundesheer leistete keinen Widerstand. Österreich wurde Bestandteil des Deutschen Reichs, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit Österreichs waren damit beendet. Bei seinem Einmarsch in Österreich fand Hitler viele begeisterte Anhänger vor. Außerdem stieg die Anzahl der Mitläufer rasch. Aber es gab auch in allen Bevölkerungsschichten entschiedene Gegner der nationalsozialistischen Herrschaft.⁶³⁴

Dezidiert wird darauf hingewiesen, dass Österreich Bestandteil des Deutschen Reiches wurde. Obwohl auch 1989 die österreichische Geschichte zwischen 1938 und 1945 eine Leerstelle darstellt, wird auf die Verfolgung der jüdischen ÖsterreicherInnen und der aus politischen Gründen Verfolgten verwiesen. Ebenso wird versucht, Gründe für die Anschlussbegeisterung, die hier 1989 erstmals (!) erwähnt wird, zu finden. Die drei erwähnten Gruppen – AnhängerInnen, MitläuferInnen und GegnerInnen – sind auch bildlich vertreten: Auf S. 74 zeigt ein Foto jubelnde Menschen, die Hand zum Hitlergruß erhoben „Beim Einzug Hitlers in Wien: Die jubelnde Menge hinter der Absperrung durch SS-Männer“. Obwohl einer der fokalen Punkte des Bildes der der Kamera zugewandte SS-Mann ist, kann man hier doch zum ersten Mal in ZVK ein Bild finden, welches explizit die Begeisterung der Menge (hier nur Frauen)⁶³⁵ anspricht. Dies wird auf S. 75 durch den Abdruck eines eher unbekannten Fotos

⁶³¹ ebd.: 87.

⁶³² Vgl. ebd.: 69f.

⁶³³ Vgl. ebd.: 71.

⁶³⁴ ebd.: 74.

⁶³⁵ Dieser alleinige Fokus auf Frauen ist bemerkenswert: Soll hier versucht werden, „Führer“gläubigkeit als hysterisch-weibliche Haltung visuell zu konnotieren?

kontrastiert: Ein Bild zeigt die Festnahme von österreichischen Politikern.⁶³⁶ Der Text verweist auf den Transport politischer GegnerInnen des Nationalsozialismus nach Dachau und hebt sowohl Figl als auch den sozialdemokratischen Stadtrat Danneberg hervor. Die Deportation in Konzentrationslager erscheint als Symbol der österreichischen politischen Einheit von Sozialdemokratie und christlich-sozialem Lager (bzw. ÖVP) nach 1945, wobei es sich in dieser Darstellungsweise um „Konzentrationslager ohne JüdInnen“ handelt.⁶³⁷

In den Gefängnissen und Konzentrationslagern trafen sich Christlichsoziale und Sozialdemokraten wieder, die Gegner des Bürgerkriegs von 1934. Nun litten sie gemeinsam unter dem Terror des Faschismus. Um die Qualen des Konzentrationslagers zu überleben, waren sie auf gegenseitige Hilfe und Unterstützung angewiesen. Die Gegner von 1934 lernten einander kennen, in langen Gesprächen diskutierten sie über die politische Entwicklung der letzten Jahre und analysierten gemeinsam ihre Fehler.⁶³⁸

Auf S. 76 dokumentieren Bilder den Antisemitismus im Alltag.⁶³⁹ Textlich wird das folgendermaßen geschildert: „Besonders schweres Leid brach über die jüdische Bevölkerung aus. Sie war jeder Willkür ausgeliefert und konnte gedemütigt und geschlagen werden. Viele Österreicher ließen sich zu antisemitischen Gewalttaten hinreißen“. ⁶⁴⁰ Durch eine Fußnote wird auf das Kapitel „Rassenwahn und Judenhaß“ verwiesen.⁶⁴¹ Obwohl die TäterInnenschaft der österreichischen Bevölkerung angesprochen wird, wirkt der Satz durch die Verwendung des Verbs „hinreißen lassen“ entschuldigend, die Taten wirken nicht ideologisch motiviert.⁶⁴²

S. 77 ist schließlich dem „Anschluss“ und der Propaganda für denselben gewidmet: Zum ersten Mal wird 1989 ein Bild des Jubels über den „Anschluss“, das Foto der Rede Adolf Hitlers am Heldenplatz abgedruckt. Dies verweist auf die beginnende Durchdringung der Gesellschaft durch die so genannte Mitverantwortungsthese. Erstmals 44 Jahre nach Kriegsende, induziert durch die Transformationen des österreichischen Gedächtnisses, die Waldheim-Affäre sowie das damit in Verbindung stehende „Bedenkjahr“ 1988, wird

⁶³⁶ Bildlegende: „Unmittelbar nach dem Einmarsch: 50 000 Österreicher werden festgenommen“ (ebd.: 75).

⁶³⁷ Vgl. Utgaard 1999.

⁶³⁸ Achs et al. 1989: 75.

⁶³⁹ Es handelt sich dabei konkret um drei Bilder, die sich die gemeinsame Bildlegende „Nach dem Anschluss: Antisemitismus im Alltag (links); Straßennamen werden geändert (rechts)“ teilen (ebd.: 76). Ein Bild (eben eines der zwei links abgedruckten) zeigt ein Banner mit der Aufschrift „Juden unerwünscht“, welches am Beginn einer Ortschaft angebracht wurde, ein anderes das Anbringen eben solcher antisemitischer Aufschriften auf einem Geschäft. Das Bild rechts davon zeigt die Umänderung eines Straßennamens von „Dollfußplatz“ zu „Hitlerplatz“.

⁶⁴⁰ ebd.: 76.

⁶⁴¹ Ebenso lässt sich ein Text über die „Judenhetze nach dem Einmarsch deutscher Truppen“ beim zusätzlichen Lernmaterial auf S. 81 finden.

⁶⁴² Im LehrerInnenhandbuch wird als Lerninhalt dezidiert auf „Wissen um die Beteiligung von Österreichern an den Gewalttaten gegen Juden“ hingewiesen (Achs et al. 1993: 47), ein Hinweis, der im Lehrbuch absent ist.

eindeutig aufgezeigt, dass der „Anschluss“ an Nazi-Deutschland auch österreichische AnhängerInnen hatte. Dennoch muss festgehalten werden, dass das Bild nicht für sich alleine stehen gelassen wurde, sondern zusammen mit dem Bild direkt daneben, „Propaganda für die Volksabstimmung am 10. April 1938“, gelesen werden muss. Beide Bilder werden von einem bei der Volksabstimmung verwendeten Stimmzettel teilweise überdeckt. Somit muss das Bild des Heldenplatzes nicht als Verweis auf die Zustimmung der ÖsterreicherInnen, sondern im Zusammenhang mit dem Text eher als Symbolisierung der NS-Propaganda gesehen werden.

Heute stellen wir uns oft die Frage, warum 1938 so viele Österreicher Hitler zujubelten. Die österreichischen Nationalsozialisten hatten ihr Ziel erreicht. Die Hoffnung auf eine bessere wirtschaftliche Lage trieb viele in die Arme Hitlers, dessen wirkliche Absichten sie nicht durchschauten. Viele stimmten mit Ja, weil sie Angst hatten. Dazu kam, dass der Anschluss an Deutschland schon 1918 gefordert worden war und viele Österreicher an der Lebensfähigkeit der Republik zweifelten.⁶⁴³

Der Jubel wird mit Angst, wirtschaftlicher Hoffnungslosigkeit und der Demokratieverdrossenheit gerechtfertigt – bezeichnenderweise wird die Möglichkeit des Zujubelns aus Überzeugung nicht erwähnt. Auch die Reduktion des „Anschlusswillens“ auf den Unglauben an die Überlebensfähigkeit der Republik greift zu kurz und verweist schließlich auch auf im Lehrbuch nicht weiter ausgeführte Ambivalenzen in Hinblick auf deutschnationale Einstellungen der ÖsterreicherInnen.⁶⁴⁴ Das Selbstbild Österreichs als deutscher Staat vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs lässt sich nicht tilgen, wird den SchülerInnen zwar nicht vorenthalten, aber: eine Diskussion darüber, dass nicht nur die Überlebensfähigkeit der Ersten Republik, sondern die Nation Österreich an sich in Frage gestellt wurde, findet nicht statt.

When enthusiasm for the Anschluss was discussed, it was explained only in terms of economic misery and Nazi propaganda. Once the question of heartfelt support was dismissed, an individual's support for the Anschluss became superficial and fleeting, merely the product of being temporarily duped by Nazi propaganda and the hope for a

⁶⁴³ Achs et al. 1989: 77.

⁶⁴⁴ Auf S. 61 kann so ein Wahlplakat der Großdeutschen gefunden werden, die in Österreich mit der Parole „Bist du ein Deutscher?“ warben; auf S. 67 wird aus dem Korneuburger Eid der Heimwehren zitiert, in dem es an einer Stelle lautet: „Jeder Kamerad fühle und bekenne sich als Träger der neuen deutschen Gesinnung“; auf S. 69 wird eine programmatische Rede Dollfuß' zitiert: „[...] wir wollen den sozialen, christlichen, deutschen Staat Österreich [...]“; die Formulierung vom „christlichen, deutschen Bundesstaat“ wird auf S. 72 im Zusammenhang mit einem Auszug aus der Verfassung von 1934 abgedruckt; auf der gleichen Seite wird erwähnt, dass sich Schuschnigg im Juli 1936 verpflichtete, eine „Außenpolitik als zweiter deutscher Staat zu führen“; den Auszug aus der Unterredung Hitler-Schuschnigg in Berchtesgaden 1938 habe ich weiter oben analysiert, ebenso die Radioansprache Schuschniggs, in welcher der Verzicht auf das Vergießen deutschen Blutes gefordert wird (beides S. 73). Auf S. 126, unter dem Titel „Der Anschluss ist tot“, ist ein Text von Schärf aus 1943 zu finden, in welchem er erklärt, dass die Liebe zum Deutschen Reich den ÖsterreicherInnen ausgetrieben wurde; eine Erklärung, die die SchülerInnen umso mehr erstaunen wird, als dass besagte Liebe vorher nicht erwähnt wurde.

full belly. The tendency to ignore or downplay ideological support for the Anschluss became a key ingredient in perpetuating the Austria-as-victim myth in Austrian textbooks' treatment of the Anschluss.⁶⁴⁵

Utgaard sieht diese Darstellungsweise des „Anschlusses“ als integralen Bestandteil der Opferthese. Und tatsächlich folgt das Kapitel einem viktimologischen Ansatz: die narrativen Motive sind dabei die (nicht-jüdischen) österreichischen PolitikerInnen, die in KZ gekommen sind, die verfolgten JüdInnen, die explizit „eingebürgert“ werden, die Notleidenden der wirtschaftliche Ausbeutung Österreichs, selbst die durch die Propaganda und die schlechte wirtschaftliche Lage pro-„Anschluss“ gestimmten ÖsterreicherInnen – alle diese gesellschaftlichen Gruppen werden in das nationale Opferkollektiv eingeschrieben.

2.5. Der Zweite Weltkrieg – Bombenkrieg (und aussichtsloser Widerstand)

Streng dem Lehrplan entsprechend, wird unter der Überschrift „Der deutsche Faschismus bereitet den Krieg vor“⁶⁴⁶ aufgezeigt, wie Hitler (auch hier als alleiniger Handelnder) zwar Friedenswillen vortäuschte, tatsächlich aber den Krieg wollte. Die Darstellung dieses Tatbestandes passiert über zahlreiche Quellentexte mit Auszügen aus Reden Hitlers sowie durch den Einsatz einer in ZVK neuartigen Bildgattung, einer Karikatur: Diese zeigt „Hitler als ‚Friedensengel‘“ (S. 85). Dabei handelt es sich laut Bildlegende um eine holländische Karikatur aus 1933; während Hitler mit Engelsflügeln versehen im Vordergrund posiert, können im Hintergrund marschierende Soldaten und Kampfflugzeuge entdeckt werden. Dass scheinbar im Ausland schon 1933 die Absichten des Nationalsozialismus durchschaut wurden, wird im Zusammenhang mit den 1938 nichts ahnenden österreichischen AnhängerInnen nicht thematisiert. Vielmehr heißt es: „Das erste Opfer war im März 1938 das kleine Österreich; es wurde ein Teil des „Großdeutschen Reichs“.“⁶⁴⁷ Hier wird aufgrund der strikten Kapiteleinteilung die vorher doch etwas differenzierter ausgeführte Rolle Österreichs vereinfacht, die Aufteilung in distinkte, zu einander in keiner Weise in Beziehung stehende Erzählungen wird deutlich: Österreich hatte mit dem Zweiten Weltkrieg – folgt man der Logik des ZVK-Kapitels – nichts zu tun.

Als Eröffnung des Kapitels wurde ein Bild in Farbe gewählt: eindeutig ein eye-catcher, fanden doch bisher nur Fotos in Schwarz-Weiß ihren Weg in ZVK. Die Bildlegende besagt: „Mussolini und Hitler mit Generälen der deutschen Wehrmacht“ (S. 84). Eine vertiefendere

⁶⁴⁵ Utgaard 2003: 74.

⁶⁴⁶ Achs et al. 1989: 84f.

⁶⁴⁷ ebd.: 86.

Auseinandersetzung mit der Rolle der Wehrmacht findet aber nicht statt, zudem kann das Bild – wie weiter oben besprochen – durch den Fokus auf die „großen Männer des Faschismus“ als Symbol für die Ohnmacht des „kleinen Mannes“ gelesen werden.

Besondere Beachtung gebührt der graphischen Darstellung der „Ziele der Unterdrückung und Ausbeutung Europas“ (von wem?) auf S. 89: Hier wird als wirtschaftliches Ziel auch die „Zwangsarbeit von Menschen“ erwähnt. Dies lässt wahrscheinlich viele Fragen offen, da es der einzige Hinweis auf die Zwangsarbeit von Millionen Menschen im deutschen Herrschaftsbereich in ZVK ist.

Deutlich sind die Änderungen bei der Schilderung der Schlacht um Stalingrad: Es ist bei Weitem nicht mehr „eine der schrecklichsten Tragödien“, sondern eine „gewaltige Niederlage“. Trotzdem liegt die Relevanz von Stalingrad auf der Hand und wird auch durch die passende Bebilderung verdeutlicht: Auf S. 91 schwenkt ein Soldat von einem Dach aus eine Fahne; im Hintergrund sind zerstörte Häuser und Truppentransporter zu entdecken. Ohne die Bildlegende „Der russische Sieg in Stalingrad Anfang 1943“ wäre die Bildaussage allerdings keineswegs deutlich. Das Bildmotiv einer wehenden (roten) Fahne verweist vielleicht auf das bekanntere Foto des Hissens der Sowjetflagge am Berliner Reichstag.

Gewisse narrative Strategien bleiben seit 1957 unverändert, vor allem was die hegemonial gewünschte Bewertung der Rolle der Wehrmacht betrifft: Auch hier wird betont, dass Hitler trotz der Warnungen der Generäle keinen Rückzug akzeptieren wollte. Eine mögliche Erklärung für diese Verhaltensweise kann auf S. 91 gefunden werden. Der deutsche General Halder schildert,⁶⁴⁸ wie Hitler die Nachricht über Stalingrad aufnahm: „[...] da ging Hitler mit Schaum in den Mundwinkeln und mit geballten Fäusten auf den Vortragenden los und verbat sich solches idiotisches Geschwätz“.⁶⁴⁹ Ausdrücklich wird dazu aufgefordert, das Verhalten Hitlers zu beurteilen: Nachdem durch diese Schilderungen klar ist, dass Hitler als verrückt angesehen werden soll, wird eine weitere Facette des Entlastungsinstruments Hitler bereitgestellt, nämlich die Fokussierung auf psychohistorische Erklärungsmuster.⁶⁵⁰

Bezüglich der weiteren Schilderung des Kriegs steht das Leiden der deutschen Zivilbevölkerung im Vordergrund. Zwar wird anfänglich erwähnt, dass auch britische Städte bombardiert wurden; in weiterer Folge liegt der Schwerpunkt aber auf Zerstörungen durch die Alliierten, v.a. auf Dresden: hier wird auch die Opferzahl genannt, was bei Coventry unterlassen wurde. Auch ein eindeutiger Österreich-Bezug kann festgestellt werden: Neben

⁶⁴⁸ Auch hier steht die strikte Trennung von Wehrmacht und NS-Führung im Fokus.

⁶⁴⁹ ebd.: 91.

⁶⁵⁰ Vgl. dazu Kershaw 2002: 116ff.

Wiener Neustadt wird v.a. auf Wien eingegangen: Neben 37.000 zerbombten Wohnungen wurden laut Text auch Stephansdom, Oper, Burgtheater, Universität und Kunsthistorisches Museum zerstört.⁶⁵¹ Das Ausmaß des Bombenkriegs wird auch anhand eines zeitgenössischen Zeitungsartikels ersichtlich, in welchem aufgefordert wird, Kinder mit einem Erkennungsschild zu versehen – Kinder als Opfer der alliierten Bombenangriffe. Dass hier der vom Dritten Reich begonnene Krieg gegen die Zivilbevölkerung gegen die alliierte Kriegsführung aufgewogen wird, verdeutlicht eine Graphik auf S. 92, welche die deutschen (74.130) mit den alliierten (1.995.935 Tonnen) Bombenabwürfen vergleicht. Die SchülerInnen werden mit dem Eindruck zurückgelassen, dass „der Bombenkrieg [...] fast ausschließlich von alliierter Seite geführt worden“ ist; die Bombardements von Warschau, Belgrad und vor allem auch Stalingrad werden in keinem einzigen von mir untersuchten Schulbuch, auch nicht in den neuesten, der deutschen Wehrmacht zugeschrieben (Warschau) bzw. überhaupt erwähnt (Belgrad, Stalingrad).⁶⁵² Zwei Bilder (S. 92 und S. 93) zeigen hingegen explizit Zerstörungen in Österreich; nur S. 93 enthält eine Bildlegende „Das bombenzerstörte Wiener Neustadt“. Man kann vermuten, dass diese sich auch auf das Bild auf S. 92 bezieht, auf welchem ein zerstörtes Haus und dessen BewohnerInnen, v.a. Frauen, zu sehen sind – Frauen und Kinder als Opfer des Krieges. Neben den Leiden der deutschen bzw. österreichischen Zivilbevölkerung, wird auf S. 93 der 1945 beginnende „Flüchtlingsstrom“ von Deutschen aus den „Ostgebieten“ geschildert: Hier soll eine weitere deutsche zivile Opfergruppe erwähnt werden. Ähnliche Assoziationen kommen auf, wenn der Text auf Propagandaminister Goebbels Sportpalastrede und den Aufruf zum „totalen Krieg“ eingeht, obwohl dieser schon wusste, dass der Krieg verloren sei: „Die verblendete Masse antwortete jedes Mal mit einem tosenden ‚Ja‘.“⁶⁵³ Es wird ein apologetischer Ton angeschlagen, der die hinters Licht geführten BefürworterInnen letztlich auch als Opfer erkennbar macht.

„Widerstand und Verfolgung“ wird in einem eigenen Kapitel auf zwei Seiten innerhalb des Großkapitels zum Zweiten Weltkrieg behandelt.⁶⁵⁴ Trotz dieser Überschrift wird nur rudimentär auf aktiven Widerstand (bis auf den „20. Juli 1944“⁶⁵⁵) eingegangen. Auch hier wird Zwangsarbeit geschildert; aus diesen Erfahrungen heraus hätte sich „Widerstand gegen

⁶⁵¹ Dieser Fokus ist insofern nicht stimmig, als dass es abziehende deutsche Truppen waren, denen die Zerstörung des „Steffls“ zuzuschreiben ist (Bruckmüller 2005: 63).

⁶⁵² Pollak 2003: 159.

⁶⁵³ Achs et al. 1989: 93.

⁶⁵⁴ ebd.: 94f.

⁶⁵⁵ Im Abschnitt „Lesen – Nachdenken – Miteinander Reden“ wird die große Bedeutung des Stauffenberg-Mythos noch offensichtlicher: ein fast einseitiger Text (bei vier Seiten insgesamt) soll die Bedeutung des Attentats auf Hitler aufzeigen; ebenso kann auf S. 103 ein Profilfoto von Stauffenberg gefunden.

die verhaßte Terrorherrschaft“⁶⁵⁶ gebildet. Das Massaker von SS-Männern im französischen Oradour-sur-Glane wird in Text und Bild geschildert: Man zitiert aus dem deutschen „Nacht- und-Nebel-Befehl“, der die Todesstrafe für WiderstandskämpferInnen vorsah, und weist diesen dezidiert als Befehl des Oberkommandos der Wehrmacht aus; die Rolle dieser Institution wird aber nicht weiter reflektiert, ihre Taten eben auch in Oradour werden unter Fokussierung auf die Verbrechen der SS ausgeblendet.

Sowohl das Kriegsende in Europa als auch der Abwurf der Atombomben werden ausgeführt, wie auch 1977 findet sich eine Tabelle mit Zahlen hinsichtlich der Opfer des Zweiten Weltkriegs: „Die Zahl der Toten ist so unermesslich groß, dass die Vorstellungskraft versagt. Wieviel Leid und Kränkung mussten die Angehörigen erleiden! Dazu kam die Not der Millionen Verwundeten, Ausgebombten, Kriegsgefangenen und Flüchtlinge.“⁶⁵⁷ Peter Utgaard hat ähnliche Darstellungsweisen als Formen des diskursiven Herstellens einer „community of suffering“⁶⁵⁸ bezeichnet. Deutsche, sowjetische, US-amerikanische, polnische und japanische SoldatInnen und ZivilistInnen, Flüchtlinge (vertriebene Deutsche, die einzige Flüchtlingsgruppe die bisher erwähnt wurde), Ausgebombte (v.a. deutsche und österreichische ZivilistInnen), Kriegsgefangene (Soldaten der Wehrmacht, gefangen genommen in Stalingrad, auch die einzigen, die erwähnt wurden) – alle waren Opfer des Krieges.⁶⁵⁹ Laut LehrerInnenhandbuch soll den SchülerInnen Folgendes vermittelt werden: „Erkennen der entsetzlichen Auswirkungen des Kriegs auf alle Menschen: Soldaten und Zivilbevölkerung“ (Luftangriffe auf österreichische Städte), „Erkennen der Grausamkeit von Kriegen und dass Kriege neue Probleme schaffen“ (Millionen auf der Flucht).⁶⁶⁰ Krieg ist grausam, SoldatInnen und ZivilistInnen sind seine Opfer: Dies ist scheinbar die dekontextualisierte und enthistorisierte Botschaft des Zweiten Weltkriegs.⁶⁶¹

Neu ist der prominente Platz, welcher den Atombombenabwürfen in Form eines eigenen Kapitels eingeräumt wird. Major Thomas W. Ferbee ist – mit Ausnahme Hitlers – der einzige

⁶⁵⁶ ebd.: 94.

⁶⁵⁷ ebd.: 95.

⁶⁵⁸ Utgaard 2003: 92.

⁶⁵⁹ Besonders offensichtlich erscheint dies auf Kopiervorlage K 28 „Die Schrecken und das Ende des Zweiten Weltkriegs“: Bilder der zerstörten Städte Coventry und Dresden sowie ein mit „Flüchtlinge“ untertiteltes Foto bilden das Triptychon der Leiden der Zivilbevölkerung, wie später aus der Arbeitsaufgabe hervorgeht.

⁶⁶⁰ Achs et al. 1993: 60.

⁶⁶¹ Die im LehrerInnenhandbuch aufgeführten Lerninhalte widersprechen sich teilweise: Während im Zusammenhang mit der Erwähnung der Sportplatzrede vermittelt werden soll, „dass alle Arten von Gewalt abzulehnen sind“ (ebd.), wird im Kontext Widerstand als Lernstoff ausgewiesen, „dass Widerstand gegen Unmenschlichkeit Recht und Verpflichtung ist“ (ebd.: 61), ein gedanklicher Widerspruch, der bei der dekontextualisierten Schilderung des Zweiten Weltkriegs schlagend wird.

Täter, der namentlich genannt wird – es handelt sich um einen US-amerikanischen Bombardier der Enola Gay. S. 96 illustriert die Vernichtungskraft der Atombombe in Hiroshima: „Hiroshima nach dem Abwurf der ersten Atombombe“ zeigt eine planierte Fläche, auf welcher nur einzelne Gebäuderuinen verraten, dass es sich einst um eine Stadt gehandelt hat. S. 97 zeigt „Strahlengeschädigte Opfer der Atombombe“ – auch hier sind Kinder im Fokus. Ohne die Relevanz der Vermittlung des Atombombenabwurfs zu negieren, verwundert es, dass vor allem japanische, österreichische und deutsche ZivilistInnen als Opfer erscheinen, ohne die integrale Einbettung des in einem anderen Kontext abgehandelten Holocaust im Zweiten Weltkrieg auch nur zu erwähnen.⁶⁶²

2.6. Österreich 1945 – 1955 – neue Koordinaten der Befreiung?

Als wesentliche Veränderung ist die stärkere und gleichzeitig sehr ambivalente Schilderung des Jahres 1945 herauszuheben. Nicht nur 1955, sondern auch 1945 wird als Jahr des Jubels geschildert – tatsächlich steht aber weniger die Befreiung von Nationalsozialismus und Krieg im Vordergrund, sondern die Wiedererrichtung der Republik Österreich. In dem Moment, in dem 1945 als möglicher positiver Bezugspunkt eingeführt wird, wird dies durch eine weitaus stärkere Schilderung von Leiden und Not nach Kriegsende konterkariert.

„Österreich wird durch die Alliierten befreit“:⁶⁶³ Der Versuch der Neucodierung von 1945 lässt sich schon am Titel des Kapitels erkennen – erstmals wird das Wort „Befreiung“ im Zusammenhang mit der Befreiung vom Nationalsozialismus genannt. Die abgedruckten Bilder erzählen eine Geschichte von Zerstörung und Widerstand: Das Kapitel wird auf S. 106 von einem Foto des „zerstörten Wien“ eröffnet, wobei Wien durch den zerschossenen Stephansdom symbolisiert wird. 1989 sind nun das Foto des Heldenplatzes, des zerstörten Stephansdoms sowie der Staatsvertragsunterzeichnung in einem Schulbuch enthalten. Der zerstörte „Steffl“ als christliche Leidensmetapher verweist auf zwei Fotos auf S. 107: Hier kann die Aufschrift „O5“ am Stephansdom entdeckt werden. Direkt daneben ein weiteres Bild aus dem Kanon des österreichischen Widerstandes: „Der gehenkte Major Biedermann“. Stauffenberg und Biedermann sind bis auf Hitler und Mussolini die einzigen Militärs, die überhaupt bildlich in ZVK präsent sind. Trotz des Widerstandes, so die Bilderzählung weiter, verhinderten die deutschen militärischen Machthaber die Übergabe Wiens an die Rote Armee,

⁶⁶² Nur als potenzielle Quelle für die Lehrenden wird eine Quelle zur Verfolgung der JüdInnen in den besetzten Gebieten (Liquidation des Ghettos von Rowno im Juli 1942) angeboten; auch die Nürnberger Prozesse werden nur hier – also nicht automatisch für die SchülerInnen zugänglich – geschildert (ebd.: 64f.).

⁶⁶³ Achs et al. 1989: 106–109.

weshalb um die Stadt gekämpft werden musste (S. 108: „Russische Truppen im Kampf um Wien“, Flugblatt mit Aufschrift: „Wien ist zum Verteidigungsbereich erklärt worden“), was in einer teilweisen Zerstörung endete (S. 109: „Trümmer in den Straßen Wiens“). In Text und Bild wird ein Narrativ des Zusammenwachsens der österreichischen Bevölkerung aufgrund der nationalsozialistischen Repressionen und Zerstörungen beschrieben. Selbst im Bild des zerstörten Stephansdoms ist die Erzählung der Wiedererrichtung schon vorhanden, wie Ernst Bruckmüller beschreibt:

Gerade durch seine Zerstörung und Wiederherstellung erhielt der Dom eine besondere, zusätzliche Bedeutung. [...] Er wurde jetzt zum Symbol für die Zweite Republik, die aus Schutt und Zerstörung entstand – nicht nur einer Zerstörung von Baulichkeiten, sondern auch einer Zerstörung von Leben und einer tiefgreifenden Verstörung der Menschen.⁶⁶⁴

Diese Betonung des Widerstandes korrespondiert auch mit der erstmals in Gänze abgedruckten Moskauer Deklaration: 1989 ist in ZVK die kritische Verantwortungsklausel, in welcher Österreich aufgefordert wird, seinen Beitrag zur Beendigung des NS-Regimes zu leisten, nämlich aktiven Widerstand zu leisten, enthalten.

Visuell vereindeutigt wird die Wiedererrichtung der Republik durch das Bild des jubelnden Renner (S. 110): „Staatskanzler Renner vor dem Parlament am 29. April 1945.“ Die Zuversicht der Menschen in die Regierung wird geschildert, der Text beschreibt einen „Geist von 1945“, der Kräfte verliehen hätte.⁶⁶⁵ Dennoch wird diese neuartige, positive Schilderung des Jahres 1945 mit der Besatzung Österreichs kontrastiert. Bildlich wird dies durch ein Bild eines viersprachigen Ausweisdokumentes in der Besatzungszeit⁶⁶⁶ sowie durch ein Foto der „Vier im Jeep“ (beides S. 111) als Wissensbestand visualisiert. Obwohl der Abschluss eines Staatsvertrags als wichtigste Aufgabe der Nachkriegszeit hervorgehoben wird, wird doch auch die Sicherung der demokratischen Ordnung als Ziel betont. Zitiert wird aus einem Rechenschaftsbericht Renners, der betont, dass alles ausgetilgt werden müsse, „was sogenanntes nationalsozialistisches Gedankengut in den Gehirnen und Herzen angerichtet hat“.⁶⁶⁷ 1989 wird erstmals auf die Entnazifizierung⁶⁶⁸ in Österreich eingegangen.

⁶⁶⁴ Bruckmüller 2005: 65.

⁶⁶⁵ Achs et al. 1989: 111.

⁶⁶⁶ Auch im Text wird wie bisher auf die Probleme beim Übertritt in verschiedene Zonengrenzen eingegangen

⁶⁶⁷ ebd.: 113.

⁶⁶⁸ Vgl. generell für dieses Thema v.a. Stiefel 1981.

Die NSDAP wurde schon im Mai 1945 verboten, und ihre Mitglieder mussten sich registrieren lassen. Auch die Besatzungsmächte ergriffen harte Maßnahmen gegen sie. 1947 wurde das Nationalsozialistengesetz beschlossen, das heute noch gilt. [Hier wird § 3a besagten Gesetzes zitiert, I.M].⁶⁶⁹

Erstmals sind SchülerInnen mit den Zahlen der österreichischen personellen Verstrickungen in den Nationalsozialismus konfrontiert, waren die Angaben dazu im Kapitel hinsichtlich des „Anschlusses“ doch recht ausweichend gewesen. Worin die harten Maßnahmen bestanden, wenn in weiterer Folge die Teilnahme der als minderbelastet eingestuften ÖsterreicherInnen zu den Nationalratswahlen 1948 beschrieben wird, bleibt offen. Dennoch: Auch durch die visuelle Verankerung durch ein Foto auf S. 115 („Volksgerichtsprozess gegen vier SA-Männer im August 1945“, wo?) wird Entnazifizierung zumindest als Thema eingeführt.⁶⁷⁰

Die Verbindung von Kriegsende und Trümmern und Not hatten die SchulbuchmacherInnen bereits 1957 narrativ hergestellt. Unter etwas veränderten Vorzeichen taucht dieser Konnex auch 1989 auf, allerdings ist hier Chaos und Elend nicht mehr mit dem Verlust der NS-Ordnungsstrukturen verbunden, sondern wird in das breitere Thema der Kriegsfolgen eingereiht, so dass es sich leichter in die 1989 stark vertretene viktimologische Erzählung einordnen lässt. Vor allem Bilder leiten die Erzählung: S. 116 zeigt folgende drei Bilder: „Die ausgebrannte Staatsoper“ und zwei Fotos, die unter die gemeinsame Bildlegende „Notsituationen nach Kriegsende: Bei der Beerdigung von Toten (links); bei der Beischaffung von Brennmaterial (rechts)“ gestellt wurden. S. 117 zeigt das Bild „Schulausspeisung nach dem Zweiten Weltkrieg“. Damit soll auf die Schwere der Not nach 1945 verwiesen werden: Textlich wird auf die Zerstörung von Fabriken, Verkehrsanlagen, Wohnvierteln, Spitälern und Kulturstätten verwiesen. Das Bild „Beerdigung von Toten“ zeigt eine Hinweistafel mit folgendem Text: „Die Bestattung von Leichen auf diesem Platze ist strengstens verboten [...]“. Das vorherrschende Thema dieser Seite ist indes eindeutig Hunger. Durch die visuelle und textliche Verbindung von Hunger mit Kindern (siehe Foto „Schulausspeisung“) soll aufgezeigt werden, wie die Not, die in krassem Gegensatz zum politischen Jubel über die Neugründung der Republik zu sehen ist, vor allem die unschuldigsten Mitglieder der österreichischen Gesellschaft traf.

Auch die Zerstörungen des kulturellen Lebens – wichtig hinsichtlich des Mythos „Österreich als Kulturland“ – werden in den Blickpunkt gerückt. Wie schon Sigrid Löffler gezeigt hat,

⁶⁶⁹ Achs et al. 1989: 114.

⁶⁷⁰ Als neues Thema wird 1989 auch die Streikwelle 1950 eingeführt, etwa durch ein Foto auf S. 115 („Arbeiterdemonstration 1950“); dieser Komplex wird sehr neutral geschildert.

handelt es sich bei Oper und Burgtheater um mehr als nur um Spielstätten: „Burgtheater und Oper sind ja keine normalen Bühnen, sie sind mythische Orte – nämlich Produktionsstätten der kulturellen Identität Österreichs, Bedeutungsträger und Beweisstätten für Österreichs kulturelle Weltgeltung.“⁶⁷¹ Deshalb ist auch der rasche Spielbeginn an den Wiener Bühnen und Musikhäusern zwecks Beweisführung des Überlebenswillens enorm groß, worauf auch ein Text im Zusatzteil „Lesen – Nachdenken – Miteinander Reden“ verweist.⁶⁷²

Was die Schilderung des Wiederaufbaus betrifft, können keine Bilder aus dem Bereich der Schwerindustrie gefunden werden, wobei aber an den bereits 1957 verwendeten Graphiken zur Darstellung des Anstiegs der Produktion in der Grundstoffindustrie festgehalten wird. Andere, mittlerweile schon bekannte, visuelle Embleme sind die Fotos von Zerstörung und Modernisierung/Wiederaufbau von Schwedenbrücke/Westbahnhof (S. 119) – es handelt sich um die einzigen Fotos, die unverändert aus 1957 ihren Weg ins Jahr 1989 geschafft haben.

Textlich wird eindeutiger als bisher ein Gegensatz zwischen dem Verhalten der USA und der SU aufgezeigt: Während die Beschlagnahmung des deutschen Eigentums in Österreich als „schwerer Schlag“⁶⁷³ für die österreichische Wirtschaft bezeichnet wird, wird zwar kurz, aber doch eindeutig positiv über die US-amerikanische Marshallplan-Hilfe berichtet und dies auch visuell mit einem Foto mit der Bildlegende „Mechanisierung der Landwirtschaft mit Hilfe des Marshall-Plans“ (S. 118) ausgedrückt.⁶⁷⁴ Nun spielt auch der kulturelle Wiederaufbau eine identitätsstiftende Rolle: S. 121 widmet sich voll und ganz diesem Thema und illustriert dies mit zwei Fotos von Theateraufführungen, einerseits Kurt Sowinetz, Günther Haenel und Otto Schenk in Becketts „Warten auf Godot“ 1954, und andererseits Paul Hörbiger und Hans Moser in „Hallo Dienstmann“ aus 1952 – diese Bilder sollten nach Kriegsende die Vorstellung eines „harmlose[n] Humor[s] nach dem Schrecken“⁶⁷⁵ vermitteln.

Obwohl 1945 in der ZVK-Ausgabe aus 1989 eindeutig auch ein Jahr des Jubels in politischer Hinsicht war, wird dennoch auch hier eine klare Unterscheidung zwischen Selbstständigkeit und Freiheit gemacht. „Auf Grund der Unabhängigkeitserklärung vom 27. April 1945 war Österreich wieder ein selbstständiger Staat geworden, aber die vierfache Besetzung und die

⁶⁷¹ Löffler 1996: 388.

⁶⁷² Der Text „Volkssturmeinheit Wiener Philharmoniker“ (Achs et al. 1989: 127f.) verweist – abgesehen von der Betonung der apolitischen Einstellung der Philharmoniker – auf den Glauben an das wiederauferstandene Österreich, was auf S. 116 durch die Weihnachtsansprache von Bundeskanzler Figl unterstrichen wird.

⁶⁷³ ebd.: 118.

⁶⁷⁴ Vgl. für die Bilderwelt des Marshall-Plans: Bischof, Stiefel 2009.

⁶⁷⁵ Rauscher 2006: 214f.

Tätigkeit des Alliierten Rates engten seine Freiheit und die Souveränität stark ein.“⁶⁷⁶ Auch hier erscheint die SU als die Österreich am schlechtesten gesinnte Besatzungsmacht.⁶⁷⁷

Während zwar textlich das lange Warten auf den Staatsvertrag auf den Ost-West-Konflikt zurückgeführt wird, besagt das abgedruckte Plakat doch etwas ganz Anderes. Ein Plakat des U.S. Information Service zeigt Frankreich, Großbritannien und die USA am Verhandlungstisch sitzend, während die Sowjetunion bockig Karussell fährt; „Russische Einwände“, „Njet“, „260. Runde“ und „Darum kein Staatsvertrag“ kann gelesen werden. Das Thema der Neutralität wird durch eine Graphik aufgeworfen, die die Schweiz und Österreich als „Riegel der neutralen Staaten“ zwischen den NATO-Staaten und den Warschauer-Pakt-Staaten zeigt (S. 123). Divergierende Aussagen können herausgelesen werden: 1) Österreich als Bollwerk gegen über dem Osten und 2) Österreich als Brücke zwischen Ost und West. Das Foto der Staatsvertragsdelegation (S. 123) zeigt Figl, Schärp, Raab und Kreisky, womit 1) eine parteipolitische Austarierung erreicht wurde und 2) die Wichtigkeit Kreiskys aus der Perspektive des Jahres 1989 zum Vorschein kommt.

Bemerkenswert ist das auf S. 122 abgedruckte Plakat des ÖGB: zwei gefesselte Hände sind zu sehen, versehen mit „7 Jahre schon! Wie lange noch? Gebt uns endlich die Freiheit!“ Die Besatzungszeit erscheint als Knechtschaft: Noch bemerkenswerter ist, dass das Plakat fast ident mit dem in ZVK auf S. 45 im Zusammenhang mit der NS-Diktatur in Österreich abgedrucktem Plakat ist.

Aus dem Staatsvertrag wird ausführlich zitiert, auch Artikel 7 über die Rechte der Minderheiten wird abgedruckt. Im LehrerInnenhandbuch ist als methodischer Hinweis vermerkt, zur Herstellung eines Gegenwartsbezugs die Umsetzung des Artikels 7 zu diskutieren.⁶⁷⁸ Auch das Bild der Präsentation des Staatsvertrags durch Figl ist abgedruckt (S. 124), die jubelnde Menge ist aber nur im Text präsent. Auch 1989 wird unterstrichen: die „volle Freiheit und Souveränität“ wurde erst 1955 erreicht. Der Abzug der alliierten SoldatInnen aus Österreich wird auf S. 124 durch eine Karikatur illustriert, welche physiognomisch stereotyp dargestellte Militärs zeigt, die ein Banner mit den Worten „Muss i

⁶⁷⁶ Achs et al. 1989: 122.

⁶⁷⁷ Da die Besatzungszeit als geschlossene, einheitliche Periode betrachtet wird, keine Brüche und Transformationen in den Österreichkonzeptionen der Alliierten angezeigt werden, kann hier die Sowjetunion als Österreich am schlechtesten gesinnte Besatzungsmacht geschildert werden, ohne darauf hinzuweisen, dass diese etwa schon 1941 die Idee eines unabhängigen Nachkriegsösterreichs ventilierte; Großbritannien hingegen, welches besonders wichtig in punkto Österreich war, weil es in den Jahren 1943-47/48 die meisten und wichtigsten Initiativen vorbrachte, spielte einige Zeit lang mit gänzlich unterschiedlichen Konzepten, wie etwa mit der Vorstellung einer katholischen Föderation Österreichs mit Bayern, einer Donauföderation nach habsburgischem Beispiel oder eben einem unabhängiges Österreich (vgl. Beer 1998: 43ff.).

⁶⁷⁸ Vgl. Achs et al. 1993: 71.

denn – muss i denn ...“ hochhalten. S. 125 ist den Themen Neutralität und neu: umfassende Landesverteidigung gewidmet. Erstmals 1989 – passend zum neu entdeckten viktimologischen Zugang – ist ein Foto aus der Sparte „Rückkehr der letzten Kriegsgefangenen und Verschleppten“ zu finden. Heimkehrer werden dabei von Frauen (Müttern, Ehefrauen) willkommen geheißen, ein Motiv, das Ella Hornung als Wechselverhältnis von Penelope und Odysseus bezeichnet hat. Die Heimkehr als nationale Modellerzählung stellt eine Rückkehr zur Normalität dar und ist ein „zentrales Element im österreichischen Konzept des ökonomischen, sozialen und psychischen Wiederaufbaus“.⁶⁷⁹ Der Wiederaufbau ist 1989 durch die Rückkehr der letzten Kriegsgefangenen beendet.

Nur als Randbemerkung sei hier eine Bild-Diskurs-Konstellation im Abschnitt „Lesen-Nachdenken – Miteinander Reden“ auf den Seiten 127f. erwähnt: Während das Bild auf S. 127 einen Eindruck vom Kriegsende vermitteln soll, Legende: „Befreite Konzentrationslagerhäftlinge und amerikanische Besatzungstruppen in Linz, 1945“, sind im Bild auch zwei wahrscheinlich österreichische Frauen auszumachen, die ihre Habseligkeiten auf einem Ziehwagen mit sich führen. KZ-Häftlinge und österreichische Zivilbevölkerung als Leidende, die Soldaten als Symbol der ungewissen Zukunft. Ernst Koref, Bürgermeister von Linz nach 1945, erinnert sich in dem das Bild rahmenden Text an seinen Amtsantritt. „Zu erwähnen wäre noch, dass bei der Vorstellung der genehmigten Munizipal-Riege die abtretende nationalsozialistische Stadtführung anwesend war, die sich in sichtlich gedrückter Stimmung befand. Wir verabschiedeten sie in denkbar humaner Weise.“⁶⁸⁰ Das Bild-Text-Narrativ legt die Lesart nahe, dass auch die NationalsozialistInnen als Opfer gelten dürfen.⁶⁸¹

⁶⁷⁹ Hornung 1999: 67.

⁶⁸⁰ Koref zit. in Achs et al. 1989: 126. In Kurt Tweraser Schilderung der Amtsübernahme Korefs erscheint diese humane Verabschiedung in gänzlich anderem Licht: „Nach dieser eigenartigen „Firmung“ [Korefs dem Nationalsozialismus nahestehende NachbarInnen fungierten als dessen politischer „Leumund“, I.M.] seiner politischen Verlässlichkeit wurde Koref am 7. Mai zum Bürgermeister ernannt. Anlässlich der Übernahme seines Amtes dankte Koref zur großen Überraschung der anwesenden Amerikaner mit Handschlag dem abgesetzten NS-Oberbürgermeister Langoth für seine der Stadt Linz in schwerster Stunde erwiesenen Dienste“ (Tweraser 1998: 308f.).

⁶⁸¹ Auch auf Kopiervorlage K 33 „Trümmer, Not und Elend“ steht die Frage der „community of suffering“ im Vordergrund. Die Seite eröffnet mit zwei Bildern von Trümmern und Wiederaufbau: einerseits eine ausgebrannte Straßenbahn und andererseits zwei Frauen und ein Mann beim Durchwühlen von Trümmern („Trümmerfrauen“). Zusammengeführt wird dies in einer Zeichnung „Christus hilft den hungernden Kindern“ von Oskar Kokoschka, die Christus als Leidensmensch am Kreuz zeigt, der die Hand eines Kindes ergreift. Auch die Abbildung von Trümmerfrauen entspricht dem Bereich des Leidens der Zivilbevölkerung, zählt aber gleichzeitig genauso wie das Christus-Motiv zum Bereich der Hoffnungsikonographie (vgl. Bandhauer-Schöffmann, Hornung 2006 und Krauss 2009). Dem Schicksal der Frauen wird auch im LehrerInnenhandbuch nachgegangen, wobei diese Quelle nicht zum Kernlernstoff zu zählen ist. „Die großen Wein- und Schnapsvorräte in Wien, vor allem in den Weinbaugebieten, haben vielleicht eine der Voraussetzungen für die Schändung der Frauen geschaffen. Manchmal schützte weder Alter noch Stand ... Von Selbstmorden aus Gram hörte man häufig. Monatelang waren in den Hautabteilungen der Spitäler endlose Reihen von Frauen angestellt, die Salvarsaneinspritzungen gegen Geschlechtskrankheiten begehrten. Die künstliche Schwangerschaftsunterbrechung war eine Operation, zu

Die Apotheose der viktimologischen Interpretation der ZVK-Ausgabe aus 1989 ist auf Kopiervorlage K 50 „Opfer in der Geschichte“ erreicht: Sechs Bilder sollen Opfer und Opfergruppen im Verlauf der Geschichte aufzeigen. Zwar sollen jeweils die spezifischen Gründe für die Vertreibung und Ermordung aufgezeigt werden, dennoch impliziert die Gegenüberstellung die enthistorisierte und dekontextualisierte Botschaft, dass Menschen immer wieder zu Opfern gemacht wurden. Dabei handelt es sich um: 1) die Darstellung der Vertreibung der Salzburger LutheranerInnen im 18. Jahrhundert, 2) das bekannte Foto eines Arbeitslosen mit dem Schild „Wer gibt mir Arbeit“, 3) das auch in ZVK 1989 verwendete Bild von zwei ausgemergelten KZ-Überlebenden, 4) das Foto des ermordeten Biedermann, 5) ein Bild des zerstörten Hiroshima und 6) ein Foto vietnamesischer boat people. Warum von wem welche Gruppen von Menschen zu Opfern gemacht wurden, bleibt offen, der Arbeitslose aus den 1930er Jahren ist genauso ein Opfer wie JüdInnen im KZ.

3. Conclusio – Erzählungen aus 1989

Das Geschichtsbild, wie es sich in der ZVK-Ausgabe aus 1989 manifestiert, ist sehr ambivalent. Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Affäre Waldheim tatsächlich eine vergangenheitspolitische Zäsur induzierte, was sich schon allein an der ausführlicheren Schilderung des Holocaust in Text und Bild absehen lässt. Dies erfolgte allerdings um den Preis der Einbettung der Vernichtung der JüdInnen in einen größeren viktimologischen Kontext, in welchem alle – Verfolgte, Ausgebombte, Kriegsgefangene, so ZVK wörtlich – als Opfer erscheinen. Eine mögliche Neuinterpretation der Rolle der Wehrmacht wurde durch die Kontroverse um die „Pflichterfüllung“ nicht eingeleitet, im Gegenteil: Durch das erstmalige Abdrucken von Bildern aus dem Heimkehrerbilderkanon in ZVK werden deren Nachkriegsleiden bei gleichzeitiger apolitischer Schilderung der Wehrmacht sogar noch weiter betont. Karl Stuhlpfarrer und Sigfried Matzl haben dieses Phänomen in einem anderen Zusammenhang analysiert, wobei diese Erkenntnisse um so mehr für die österreichische

der sich ein großer Teil der Ärzte in Wien aus Überzeugungsgründen niemals bereit gefunden hätte. Der Notstand der geschwängerten Frauen wurde aber jetzt von allen Ärzten anerkannt, und bis zu einem bestimmten Kalendertermin wurde auf glaubwürdiges Zeugnis der angetanen Gewalt in den Wiener Spitälern die Unterbrechung der Schwangerschaft herbeigeführt“ (Schärf zit. in Achs et al. 1993: 76f.). Hier soll auf Vergewaltigungen von Österreicherinnen nach Kriegsende aufmerksam gemacht werden; bezeichnend ist die Leerstelle des Textes: Der Hinweis auf Wien lässt darauf schließen, dass es sich um Vergewaltigungen durch sowjetische Soldaten handelt, dennoch wird dies nicht ausgesprochen. Bemerkenswert ist der Text aber v.a. aus einer genderspezifischen Perspektive: Eindeutig soll hier das Leiden der österreichischen Bevölkerung nochmals betont werden, ob das Schicksal der Frauen selbst im Vordergrund steht, ist mehr als fraglich. Allein die Verbindung von Vergewaltigungen mit vermehrtem Alkoholkonsum lässt die Konstellation sexistisch-jovial erscheinen. Durch die prinzipielle Verurteilung der Abtreibung steht hier nicht das Selbstentscheidungsrecht der Frauen über ihre Körper im Vordergrund, sondern der Schutz der Gemeinschaft vor fremder Gewalteinwirkung.

Situation zutreffend erscheinen: „Erst – vielleicht darf man sagen, ‚nur um den Preis der Reduktion‘ – durch die Viktimisierungsthese, wurde der Holocaust in eine Gesellschaft integrierbar, die von ihren größten Teilen als eine Gesellschaft traumatisierter Opfer erlebt und gedacht wird“.⁶⁸² In Anlehnung an einen Ausdruck Jean-Michel Chaumonts kann hier vielleicht ironisierend von einer „Konkurrenz der Opfer“⁶⁸³ gesprochen werden – anders als bei Chaumont handelt es sich hier aber nicht um eine Konkurrenz der verschiedenen NS-Opfergruppen, sondern um den Konflikt um die Opferhierarchie was jüdische Opfer und nicht-jüdische zivile und soldatische Kriegsoffer der TäterInnenationen betrifft.

Erstmals können 1989 in ZVK Bilder des Heldenplatzes als Symbol für potenzielle Mitverantwortung, der zerstörte Stephansdom als Symbol eines katholisch konnotierten eigenen Leidens, sowie die Ikone des Staatsvertrags als Endpunkt und Abschluss der Jupiterhistorie Österreichs gefunden werden. Im österreichischen Geschichtsbild von ZVK sind die unterschiedlichen und einander teilweise widersprechenden Implikationen, die diese Bilder mit sich bringen, aufgrund der strikten Trennung der jeweiligen Narrationen durchaus erzähl- und denkbar. Wenn auch ein eigenes Kapitel „Österreich unter dem Hakenkreuz“ den „Anschluss“ sowie die Zeit kurz danach schildert und auch die Anschlussbegeisterung vieler benannt wird, weiters MitläuferInnen und AnhängerInnen des Regimes ausgewiesen, der Alltagsantisemitismus bebildert und antisemitische, gewalttätige Übergriffe beschrieben werden (wobei diese gleichzeitig exkulpiert werden), so wird dieser Erzählstrang wie in den Jahren zuvor strikt von den Erzählungen über Holocaust und Zweitem Weltkrieg getrennt dargestellt. In dieser „Kultur des Einräumens“ (Perz) wird der Opferstatus vieler ÖsterreicherInnen nach dem „Anschluss“ sogar noch stärker betont: Während geschildert wird, wie österreichische Politiker KZ deportiert wurden (wo der „Geist der Lagerstraße“ verfeindete Fraktionen einte), wird die Deportation der jüdisch-österreichischen Bevölkerung weder bebildert noch beschrieben – der Fokus liegt auf den eigenen Leiden. Tatsächlich lässt sich sogar das Bild des Heldenplatzes, so wie es strategisch äußerst geschickt eingebettet

⁶⁸² Mattl, Stuhlpfarrer 2000: 921. Während auf der einen Seite zum ersten Mal explizit in Wort und Bild über die jüdischen Opfer des Zweiten Weltkriegs erzählt wird, so wird gleichzeitig die eigene Opferrolle betont – ein Mechanismus, der auch noch im Jahr 2000 bei der Installation des so genannten „Versöhnungsfonds“ für NS-ZwangsarbeiterInnen beobachtet werden konnte. Damals wurde auf Anregung der kleineren Regierungspartei FPÖ auch eine Entschädigungszahlung für Kriegsgefangene beschlossen. Fremdes Leid wird thematisiert und auch der eigene Anteil an der TäterInnenschaft, um gleichzeitig die „nationalen“ Opfer gewissermaßen durch die Nähe zum allgemein anerkannten Zäsurpunkt Holocaust „aufzuwerten.“ Ich bin geneigt, Robert Knights Einschätzung, die Gleichsetzung von NS-Opfern mit andern Kriegsoffern sei eine „Bagatellisierung des Holocaust“, zuzustimmen (Knight 1988: 58).

⁶⁸³ Chaumont 2001.

wurde, weniger als Symbol der Mitverantwortung und MittäterInnenschaft lesen, sondern eher als Zeichen der Verführung und Viktimisierung aufgrund der NS-Propaganda.

Wie bisher trennt ein markanter Schritt die ausführlichere Schilderung des Nationalsozialismus und des „Anschlusses“ Österreichs von der Darstellung des Zweiten Weltkriegs: Die zuvor ausgeführte Einteilung der österreichischen Bevölkerung in GegnerInnen, AnhängerInnen und MitläuferInnen des Nationalsozialismus wird in weiterer Folge nicht mehr bemüht – wie schon 1957, 1967 und 1977 spielen ÖsterreicherInnen (bis auf Adolf Hitler) weder im Zusammenhang mit dem Holocaust noch mit dem Zweiten Weltkrieg eine Rolle; trotz des Verweises auf österreichische Nazi-AnhängerInnen wird die staatsrechtliche Argumentation des Opferstatus aufrechterhalten, Österreich und seine NationalsozialistInnen, MitläuferInnen und WiderstandskämpferInnen treten erst 1945 wieder in Erscheinung, wo auch zum ersten Mal in ZVK der Komplex der Entnazifizierung erwähnt und die Größenordnung der AnhängerInnenschaft offensichtlich wird – was sich diese aber zwischen 1938 und 1945 haben zuschulden kommen lassen, bleibt unerwähnt. Als eine der wesentlichen Neuerungen des ZVK-Geschichtsbilds ist die Neuinterpretation des Jahres 1945 als Jubeljahr zu betonen; dies passiert aber bei gleichzeitigem Konterkarieren desselben durch die Leiden der österreichischen Bevölkerung während der Besatzungszeit und kurz nach Kriegsende. Dieses Narrativ von Not und Zerstörung überschrieb die bisherige Erzählung vom geglückten Wiederaufbau. Wie auch schon zuvor stellt letztlich erst die Unterzeichnung des Staatsvertrags das Ende des Kriegs und den Beginn der tatsächlichen Freiheit dar.

Was die Erzählung über den Zweiten Weltkrieg betrifft, so ermöglicht die Schilderung desselben als totalen Krieg letztendlich die Integrierung aller Bevölkerungsschichten in eine „community of suffering“. Trotz der Erwähnung der britischen und polnischen Bombenopfer und trotz des Hinweises auf Verbrechen der SS in Oradour-sur-Glane (bei der andere, in absoluten Opferzahlen noch größere Verbrechen derselben nicht erwähnt werden, da sie nicht vereinbare Narrative vermengen würden), so liegt der Fokus auf den Opfern der österreichischen und deutschen Zivilbevölkerung, welche ausgebombt oder zur Flucht aus den „Ostgebieten“ getrieben wurden. Auch 1989 wird die strikte Trennung von Wehrmacht (vor allem Generalität) und NS-Führung weiter geführt, sogar durch die Bereitstellung psychohistorischer Erklärungsmuster (Hitler als Geisteskranker) noch forciert. Durch die ausführliche Schilderung erscheinen die Atombombenabwürfe über Hiroshima und Nagasaki

(und nicht mehr Stalingrad) als größte Tragödie und größtes Verbrechen des Zweiten Weltkriegs – auch hier werden die Alliierten in die Schuld genommen.

Trotz all dieser Kritik muss doch sehr wohl auch auf die größte Veränderung, die geschichtliche Schilderung und gleichzeitig auch der österreichischen Gedächtnislandschaft hingewiesen werden, auf das, was hier in einem anderen Kontext als „Konkretisierung des Massenmordes“ bezeichnet wurde. Erstmals wird nicht nur vage, sondern explizit auf das Schicksal der jüdischen Bevölkerung Europas hingewiesen, Begriffe wie „Sonderbehandlung“ (Vergasen, Erschießen) erklärt, und nicht zuletzt ein Bilderkanon der Vernichtung zur Verfügung gestellt, der mit einem eindrücklichen Appell der Verhinderung weiterer Genozide endet. Dennoch gilt auch hier, dass wie bisher TäterInnenenschaft sich in anonymen Strukturen verliert und auch die – obwohl im LehrerInnenhandbuch gefordert – Involvierung tausender ÖsterreicherInnen in die Vernichtungsmaschinerie des Dritten Reiches nicht diskutiert wird. Auch die Abbildung des KZ Ebensee, welches prinzipiell ein Beitrag zur Verortung des Grauens und in weiterer Folge zur Diskussion der österreichischen Beteiligung am Massenmord wäre, bleibt unkommentiert. Letztendlich werden auch die Opfer des Holocaust wie ich es oben aufgezeigt habe – etwa durch die Arbeitsaufgaben der Kopiervorlagen – in den Kontext des Opferseins im gesamtgeschichtlichen Verlauf eingeschrieben.

X. ZVK-Ausgabe aus 1996

1. Allgemeine Informationen

Im Wesentlichen handelt es sich bei ZVK 1996 um eine geringfügige Neubearbeitung der Ausgabe aus 1989.⁶⁸⁴ Der Text wurde ein wenig gekürzt, auch einige Bilder fielen weg. Meines Erachtens nach passierte dies aber nicht aus Gründen der Implementierung eines neuen Narrativs, sondern wegen der neuen Anforderungen des Lehrplans: So musste etwa der „Zerfall der Sowjetunion“ behandelt werden. Generell muss festgehalten werden, dass das Format größer geworden ist und dadurch mehr Weißflächen pro Seite enthalten sind, die den Text lesbarer und das Layout freundlicher erscheinen lassen. Interessant ist auch die Korrektur von Fehlinformationen bzw. das Einbeziehen neuester Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft.⁶⁸⁵ Die größere Sensibilität für die Fallstricke der Semantik fällt auf: statt von der „Reichskristallnacht“ wird von Novemberpogrom gesprochen und betont, dass ersterer ein NS-Propagandabegriff gewesen ist; ebenso wird hinsichtlich der Arisierungen darauf hingewiesen, dass es Deutsche und ÖsterreicherInnen waren, die sich bereichert hätten, eine subtile aber ins Auge stechende semantische Verschiebung hinsichtlich 1989, wo lediglich darauf hingewiesen wurde, dass arisierte Wohnungen von Deutschen und ÖsterreicherInnen zu niedrigen Preisen übernommen wurden. Was die Korrektur von Fehlern betrifft, scheint etwa Mauthausen nicht mehr als Vernichtungslager auf.

Die augenscheinlichste Veränderung kann bezüglich des Covers festgestellt werden: Während 1989 noch eine friedliche Menge während eines Papstbesuchs abgebildet war, rückt 1996 der Österreichbezug ins Bild. Die UNO-City in Wien (als Sinnbild von Neutralität, Österreich als Brücke zwischen Ost und West, Modernität), und eine protestierende Menge während der Besetzung der Hainburger Au, die kurz davor ist, in irgendeiner Weise mit der Polizei in Konflikt zu geraten, werden zu einander in Bezug gesetzt. 1996 war es scheinbar wieder möglich, existente Brüche des Nachkriegskonsenses aufzuzeigen. Die Möglichkeit, dies über

⁶⁸⁴ Die letzte Neuauflage von „Zeiten, Völker und Kulturen“ von Oskar Achs, Werner Adelmaier und Hermann Schnell wurde 1996 mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten vom 2. Juli 1996, Zl. 24.947/300-V/2/95 approbiert und für die vierten Klassen der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen zugelassen.

⁶⁸⁵ So wird im LehrerInnenhandbuch auf die veränderte Sichtweise der Rolle der Wehrmacht hingewiesen und auf die Ausstellung „Verbrechen der Wehrmacht“ aufmerksam gemacht. Hier wird von der „Teilnahme einzelner Wehrmachtsteile am Holocaust“ (Achs et al. 1996b: 56.) gesprochen; viel weiter hingegen gehen aber die AutorInnen des Sammelbandes „Vernichtungskrieg“. Obwohl positiv festgehalten werden muss, dass überhaupt auf die Rolle der Wehrmacht abseits der Fokussierung auf das Leiden in Stalingrad eingegangen wird, so ist dies doch kein integraler Bestandteil des Lehrbuchs, sondern nur eine mögliche Quelle für LehrerInnen – es lässt sich insofern unmöglich eruieren, ob SchülerInnen diesen Hinweis jemals zu Gesicht bekamen.

die Thematik des scheinbar unideologischen Umweltschutzes zu machen, ermöglicht gleichzeitig eine Abkehr von offensichtlich politischen Protestbewegungen.⁶⁸⁶

Noch stärker als die Ausgabe von 1989 arbeitet ZVK 1996 mit Bildern, um dadurch Zusammenhänge zu eröffnen: Doppelseiten mit Fokus auf Fotos und wenig Text eröffnen die Großkapitel und werden auch verstärkt eingesetzt, wenn bei „Längsschnitten“ einzelne Aspekte in einen größeren Zusammenhang gestellt werden sollen. Diese Bilder fungieren klar als Zentralschlüssel, die das Verständnis ganzer historischer Epochen erleichtern sollen. So werden auf den Seiten 20 und 21 unter der Überschrift „Das zwanzigste Jahrhundert“ die positiven und negativen Erscheinungen besagter Periode aufgelistet. Das Foto eines christlichen Friedhofes stellt symbolisch den Ausgang des Ersten Weltkriegs dar, während der Zweite Weltkrieg und dessen 55 Millionen Tote visuell durch nackte, ausgemergelte Leichen, die aneinandergereiht in einer Grube („Macht der Reihung“) dargestellt wird, symbolisiert werden. Es ist das einzige Bild, das, ohne dies zu explizieren, höchstwahrscheinlich tote KZ-Häftlinge zeigt und als „Ikone der Vernichtung“ titulierte werden könnte. Als drittes Bild rundet ein Atompilz die Schrecken des 20. Jahrhunderts ab. Auf der rechten Seite dieses Doppelblatts beweisen dem gegenübergestellt Fotos einer Concorde, der Mondlandung, eines Computertomographen sowie sozial abgesicherter PensionistInnen, dass das 20. Jahrhundert nicht nur durch Tod und Vernichtung definiert werden kann; mehr noch, da sich diese Bildfolge auf der rechten Seite befindet, wird aufgrund der bevorzugten Leseart westlicher Kulturen eine Überwindung der Vergangenheit suggeriert.

2. Analyse ZVK – 1996

2.1. Darstellung des Nationalsozialismus

Textliche Kürzungen und bildliche Veränderungen sind sensibel angegangen worden, dennoch fällt negativ auf, dass gerade die österreichische Herkunft Hitlers nicht mehr erwähnt wird. Auch die Behandlung des antisemitischen Programms von „Mein Kampf“ entfällt; auf bildlicher Ebene fielen NS-Propagandabilder weg. Dies ist insofern „schade“, als dass sich die MacherInnen 1989 bemüht hatten, kritische Auseinandersetzungen mit diesen Bildern durch Arbeitsaufträge anzuregen.⁶⁸⁷

⁶⁸⁶ Wie auch schon 1977 soll hier – mangels großer Lehrplanänderungen – nicht auf diesen eingegangen werden.

⁶⁸⁷ Weiters: Statt „Kindheit und Jugend im Faschismus“ lautet das betreffende Kapitel treffender „Alltag im Nationalsozialismus.“ Die Rolle der Propaganda ist als neues Thema hinzugekommen, die Schilderung der Rolle der Frau wird durch den Hinweis auf den Arbeitseinsatz von Frauen bei fortschreitender Kriegsdauer ergänzt.

2.2. Überblick über Geschichte des Antisemitismus – Holocaust

Als wesentlichste Neuerung erscheint der Längsschnitt „Die Verfolgung der Juden“ auf den Seiten 40 und 41. Von der Eroberung Jerusalems durch Rom, über die Beschuldigung der jüdischen Bevölkerung, für die verheerenden Pestepidemien des Mittelalters verantwortlich gewesen zu sein⁶⁸⁸ und über den Umweg des Zeitalters des Liberalismus und der Aufklärung (wobei auf antisemitische Pogrome um 1900 auch in Österreich-Ungarn hingewiesen wird), wird der Holocaust in die jahrhundertlange Diskriminierung, Verfolgung und Vernichtung der JüdInnen eingereiht. Visuell wird dies durch die Zeichnung des Auschwitz-Inhaftierten Alfred Kantor gezeigt, der die sich in Betrieb befindlichen Verbrennungsöfen des Lagers aufs Papier brachte. Obwohl der Name des Zeichners nicht genannt wird, so ist die Verwendung dieser Zeichnung doch bemerkenswert, wird doch erstmals zur Darstellung der NS-Verbrechen ein von einem Opfer angefertigtes Dokument/Kunstwerk verwendet.⁶⁸⁹ Unrichtigerweise wird darauf hingewiesen, dass die „Endlösung der Judenfrage“ bei der Wannseekonferenz beschlossen wurde; zu unterstreichen ist aber trotzdem: erstmals wird von einer „systematischen“ Ermordung der JüdInnen gesprochen.⁶⁹⁰

2.3. Österreich in der Zwischenkriegszeit – Gegenwartsbezüge

Keine großen Veränderungen können im Großkapitel „Österreich zwischen Erstem und Zweitem Weltkrieg“ ausgemacht werden. Die Doppelbildseite (S. 48 und 49) zeichnet ein Narrativ der schrittweisen Radikalisierung und „erfolgreichen“ Aggression von außen. Interessante Diskussionsmöglichkeiten bietet der Längsschnitt auf den Seiten 74 und 75. Unter der Überschrift „Attentate, die Österreich erschütterten“ wird versucht, die SchülerInnen zur Diskussion von Gewalt als politischem Instrument anzuregen. Folgende Attentate sind jeweils durch Text und Bild vertreten: das Attentat auf Franz Ferdinand in Sarajevo 1914, das auf Dollfuß 1934, die Ermordung des Wiener Stadtrats Heinz Nittel, Vorsitzender der Österreichisch-Israelischen Gesellschaft, sowie der Anschlag auf Oberwarter Roma, der mit vier Todesfällen endete. Interessant sind die zwei rezenten Beispiele: Hier wurde mit der Ermordung des Vorsitzenden einer österreich-israelischen Gesellschaft sowie der Gewalt gegen Roma (es wird explizit von rechtsextremen Terroristen gesprochen) auf zeitgenössische Probleme wie Antiziganismus sowie Antisemitismus hingewiesen.

⁶⁸⁸ Hier wird auch auf den Antijudaismus christlicher Natur hingewiesen.

⁶⁸⁹ Vgl. zum Thema Kunst aus Konzentrations- und Vernichtungslagern: Lutz, Brebeck, Hepp 1992.

⁶⁹⁰ Achs et al. 1996a: 41.

2.4. Zweiter Weltkrieg – Kriegsgefangenschaft

Die strikte Trennung zwischen Weltkrieg und Holocaust bleibt aufrecht. Die Bilddoppelseite auf den Seiten 82/83 erzählt den Verlauf des Krieges mithilfe folgender Fotos: dem bereits bekannten Foto von Hitler, Mussolini und Wehrmachtsgenerälen bei der Kriegsplanung, dreier Bildern aus dem Themenbereich soldatisches Leiden („Deutsche Soldaten in Stalingrad, „Russischer Soldat fleht um Hilfe“ und „Jugendliche Soldaten einer Rekrutenarmee“) und einem Foto eines Atompilzes. Eine Graphik auf S. 85 listet Kriegsziele Deutschlands auf: Vorherrschaft in Europa, Vernichtung politischer GegnerInnen, Schaffung eines Kolonialreiches sowie Beherrschung des Weltmarktes – die Vernichtung „rassischer“ GegnerInnen ist auch 1996 kein Bestandteil des Narrativs über den Zweiten Weltkrieg.

Nachdem 1989 eher das Leiden der ZivilistInnen im Vordergrund gestanden ist, scheint der Fokus 1996 wieder ein wenig mehr auf den Leiden der Wehrmachtssoldaten zu liegen. Drei von zwei Bildern auf S. 83 zeigen deutsche Soldaten in Kriegsgefangenschaft. Das Vorwort zu einem Lesetext im Kapitel „Zum Lesen – Nachdenken – Miteinander Reden“ auf S. 103 betont zwar, dass Kriegsgefangenschaft für deutsche und russische Soldaten gleichermaßen fatal gewesen sei – was so nicht stimmt⁶⁹¹ –, in weiterer Folge wird trotzdem nur das Schicksal eines deutschen Soldaten in sowjetischer Kriegsgefangenschaft geschildert und dies mit einer „Ikone der Gefangenschaft“⁶⁹² unterlegt. Der Anschein, der schon 1989 erweckt wurde, dass eine Aufarbeitung des Holocaust – trotz Andeutungen von MittäterInnenschaft – Strategien der Aufrechnung durch die Betonung des eigenen Opferstatus mit sich bringt, erhärtet sich. Um ein anderes Beispiel zu nennen: Der Längsschnitt „Die Opfer der Kriege“ auf den Seiten 98 und 99 behandelt in Text-Bild-Modulen den Dreißigjährigen Krieg sowie den Ersten und Zweiten Weltkrieg. Unterlegt sind diese Angaben mit einem Foto mit der Bildlegende „Flugzeuge der amerikanischen Luftwaffe beim Bombenabwurf auf Salzburg“. Vor allem deutsches/österreichisches Leid wird evoziert: Kriegsgefangene und

⁶⁹¹ In der Literatur wird auf die Vernichtung der sowjetischen Kriegsgefangenen als bewusste Mordpolitik hingewiesen (Gerlach 2001, v.a. 12); durch den so genannten „Hungerplan“ wurde die Versorgung der Gefangenen seitens der Wehrmacht grundsätzlich in Frage gestellt, die Vernichtung der sowjetischen JüdInnen und die Ermordung der Kriegsgefangenen sind als Teil der Besatzungspolitik zu sehen (vgl. Gerlach 2001, v.a. 22 und 77). Vgl. für die Behandlung der Kriegsgefangenen weiters z.B. Streit 1995.

⁶⁹² Ebert 2009: 606. Besagtes Foto, welches Kriegsgefangene nach dem Sieg der sowjetischen Armee in Stalingrad zeigt, ist prinzipiell polyvalent und erfüllte im Laufe seiner Rezeptionsgeschichte unterschiedliche Funktionen in mehreren Diskursen: Während Bert Brecht es für seine Kriegsfibel als Titelbild aussuchte und den dialektischen Status von deutschen Soldaten als sowohl Opfer UND Tätern aufzeigen sollte, die britische Armee durch seine Verwendung die Niederlage der deutschen Streitkräfte festhalten wollte und es etwa in der BRD nach Kriegsende oft auch als Beweis des Widerstands gegen die „Roten“ fungierte (vgl. Ebert 2009), erfüllt dieses urheberlose Bild im Rahmen seiner Verwendung von ZVK die Aufgabe, die Opferrolle der Soldaten schlechthin (schließlich wird es durch ein kleineres Bild eines um Hilfe flehenden sowjetischen Soldaten kontrastiert) aufzuzeigen und somit die Schrecken des Krieges zu repräsentieren.

Heimatvertriebe wurden bisher textlich und visuell nur im Zusammenhang mit deutscher Gefangenschaft und Vertreibung evoziert, das Bild verankert nochmals den „Bombenkrieg“ als deutsche/österreichische Leiden mit sich bringende alliierte Kriegsführung.

2.5. Österreich nach 1945 – Staatsvertrag als Zentralschlüssel

Eine gelungene Verbindung aus den beiden Narrativen „Wiederaufbau“ und „Zerstörung und Leiden der Zivilbevölkerung“ kann auf der Bilddoppelseite (Seiten 124/125) „Österreich 1945 bis heute“ gefunden werden. Als fokaler Punkt fungiert das Bild der Präsentation des Staatsvertrags; hier wird es als Zentralschlüssel zum Verständnis der Erfolgsgeschichte Österreichs eingesetzt: Die Präsentation des Staatsvertrags durch Figl überlappt zwei Bilder des Stephansdoms. Links kann der zerstörte Stephansdom des Jahres 1945 ausgemacht werden, welchem rechts ein Bild der wiederaufgebauten Kathedrale gegenübergestellt wurde, das auch einen Blick auf das moderne Haashauss ermöglicht. Der Wiederaufbau, die Regeneration eines Landes nicht nur in wirtschaftlicher Hinsicht, die das Land nicht nur wiederherstellt, sondern gleichzeitig auch auf eine neue, moderne Ebene hievt – als dies wurde in dieser Lesart durch den Staatsvertrag ermöglicht.

3. Conclusio – ZVK 1996

Unverändert seit 1957 hält sich eine strikte Teilung dreier, von einander separater, Erzählstränge: Nationalsozialismus (seit 1989 allerdings durchbrochen durch Hinweise auf österreichische TäterInnenenschaft, dafür aber um den Holocaust ergänzt) – Zweiter Weltkrieg – Österreich nach 1945. Trotz Betonung der Bedeutung des Jahres 1945 wird gleichzeitig die bildliche Ikone des Gedächtnisortes Staatsvertrag sogar noch aufgewertet; hier fungiert sie als Zentralschlüssel für das Verständnis der Erfolgsstory Österreich.

Positiv herausgehoben werden muss der Längsschnitt, der im Erzählstrang „Nationalsozialismus“ auf die JüdInnenfeindschaft als „abendländisches Kontinuum“ hinweist, auch den christlichen Antijudaismus benennt und erstmals 1996 die „systematische Ermordung“ der JüdInnen betont. Ähnlich positiv ist auch zu erwähnen, dass versucht wird Gegenwartsbezüge aufzumachen und den Rechtsextremismus als zeitgenössische Gefahr darzustellen. Gleichzeitig wird die Darstellung des Antisemitismus und des Holocaust als Zäsur des 20. Jahrhunderts durch Strategien der Aufrechnung, wie sie schon 1989 zu beobachten waren, konterkariert: In einem weitaus stärkeren Maße als bisher wird so etwa der Themenkomplex „Kriegsgefangenschaft“ bildlich und textlich implementiert.

XI. „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“-Ausgabe aus 2002

1. Allgemeine Informationen

Nachdem ZVK nach der letzten Ausgabe aus 1996 eingestellt wurde, wird für die Untersuchung der rezentesten Transformationen der österreichischen Erinnerungskultur und deren Vermittlung ein anderes Schulbuch herangezogen werden müssen: Ich habe mich aufgrund der weiten Verbreitung für „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“ (DVG) von Michael Lemberger entschieden.⁶⁹³ Es handelt sich um ein A4-formatiges Lehrbuch mit modernem Layout. Die Seiten bestehen aus mehreren, mit einander in (loser) Beziehung stehenden Modulen, die nicht durch eine vorgegebene Leserichtung hierarchisch strukturiert sind; bei dieser Seitengestaltung handelt es sich um ein gutes Beispiel für den Ende des 20. Jahrhunderts in der Schulbuchgestaltung modern gewordenen „Magazinstil“.⁶⁹⁴

Zu untersuchen sind dabei die Großkapitel „Weltgeschichte und ihre Folgen für Österreich (1918 bis 1939)“, „Der Zweite Weltkrieg – Katastrophe der Weltgeschichte (1939 bis 1945)“ sowie „Weltgeschichte und ihre Folgen für Österreich (1945 bis heute)“.

Schon durch das Cover werden zwei Dinge deutlich: 1) die große Bedeutung, die dem Holocaust in DVG zukommt und 2) der Versuch der Inklusion von alltagsgeschichtlichen, tlw. populärkulturellen Themen. Um den Titel des Schulbuchs herum können Bilder von KZ-Häftlingen, der Berliner Mauer, eines Soldaten, eines explodierenden Hochhauses (World Trade Center?), eines durstigen Kindes, einer EU-Anhängerin, BesucherInnen einer Musikveranstaltung, sowie eine Comiczeichnung von Donald Duck gefunden werden. Die Platzierung der Bilder erlaubt keine Aussagen hinsichtlich einer Wertigkeit der Ereignisse; sie ist als Symbol der Diversifizität, im Guten wie im Schlechten, des 20. Jahrhunderts zu lesen.

1.1. Lehrpläne für AHS und Hauptschulen – 1999/2000

Im Mai 2000 wurden sowohl die neuen AHS- als auch die Hauptschullehrpläne bekannt gegeben; der Lehrplan für GSK ist für Hauptschulen und AHS ident.⁶⁹⁵ Als besonders wichtig herausgehoben wird das Herstellen von Gegenwartsbezügen – tatsächlich wird auch

⁶⁹³ DVG wurde deswegen zur Analyse herangezogen, weil es eines der sich am besten verkaufenden Schulbücher des beginnenden 21. Jahrhunderts ist. Genaue Zahlen wurden von mir eruiert, dürfen aber aus Wettbewerbsgründen nicht publiziert werden. Alle Verzeichnisse liegen im BMUKK auf. An dieser Stelle nochmals ein herzliches Dankeschön an Mag. Renner, Mitarbeiter des BMUKK.

DVG wurde laut Bescheid des BMUKK, GZ 43.229/3-V/1/01, gemäß den Lehrplänen 1999/2000 für den Unterrichtsgebrauch in den vierten Klassen der Hauptschulen und der AHS approbiert.

⁶⁹⁴ Vgl. Kühberger 2010: 47.

⁶⁹⁵ Vgl. für die AHS: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf>, Download am 25.9.2010. Für die Hauptschulen: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf, Download am 25.9.2010.

Lemberger immer wieder versuchen, die Aktualität scheinbar vergangener Ereignisse aufzuzeigen. Ein anderes, vom Lehrplan gefordertes Thema ist das in diesem Zusammenhang vollkommen neue Gebiet der Beleuchtung von Erinnerungskulturen und deren Wandel. Gefordert wird auch, Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust zu unterrichten. Auf einer didaktischen Ebene wird die Arbeit mit Texten und Bildern als besonders wichtig herausgehoben: Diese Quellen der Vergangenheit sollen interpretiert und bewertet werden, Diskussionen und Meinungsaustausch angeregt werden. Die Lehrpläne werden im Übrigen in der Literatur und im Schulbuch sowohl als Lehrpläne 1999 als auch 2000, oder 1999/2000 bezeichnet.

2. Analyse DVG 2002

2.1. Darstellung des Nationalsozialismus – Narrative Inklusion des Holocaust

Explizit wird in einem Modul auf Hitlers österreichische Herkunft hingewiesen, weiters die Krise der Weimarer Republik geschildert sowie die Errichtung der NS-Diktatur beschrieben. In DVG wird die Alleintäterschaft Hitlers nicht mehr bemüht, man spricht von „den Nationalsozialisten“, „der NS-Regierung“, „der NS-Führung“, oder auch von der SA, der SS, der Gestapo – dies ist einerseits positiv zu werten, da nicht mehr das „Entlastungsinstrument“ Hitler bemüht wird, andererseits wird so lediglich der Kreis der anonymisierten TäterInnenschaft erweitert. Trotzdem ist DVG hinsichtlich der Behandlung des Holocaust bahnbrechend: „1935 erließ die NS-Regierung die „Nürnberger Rassegesetze“ und leitete damit die systematische Judenverfolgung ein,“⁶⁹⁶ wird an den Beginn des Kapitels gestellt. Dies ist als paradigmatisch für die Behandlung von Holocaust, Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus zu betrachten: DVG betont die Verquickung dieser drei Themen und trennt, anders als ZVK, diese Themen nicht in separate Narrationen auf. Auch auf die Verfolgung politischer GegnerInnen wird hingewiesen, der Terror verdeutlicht. Gleichzeitig wird betont, dass „Millionen Menschen“⁶⁹⁷ tatsächlich an dieses System glaubten – das NS-Regime erscheint nicht als bloßes Repressionssystem. Trotzdem wird dabei auch das Erklärungsmuster der „Logik der Faschisierung“ bedient: Das Modul „Arbeitslosigkeit und ihre Folgen“ kontrastiert ein Bild mit der Legende „Arbeitslose vor dem Arbeitsamt (Hannover/D, 1930)“ und eine Statistik, welche die Arbeitslosenraten mit der NSDAP-WählerInnenschaft vergleicht: NSDAP-AnhängerInnenschaft wird auch mit Hoffnungslosigkeit und Not in Verbindung gebracht. Zudem wird implizit die Demokratie

⁶⁹⁶ Lemberger 2002: 33.

⁶⁹⁷ ebd.: 32.

selbst für ihr Scheitern verantwortlich gemacht, denn schließlich: „Uneinigkeit der demokratischen Parteien führte zum Rücktritt der Regierung“. ⁶⁹⁸

Im Kapitel „Der Alltag der Deutschen in der ‚Volksgemeinschaft‘“ wird in mehreren Modulen die Gleichschaltung der Gesellschaft geschildert, wobei viele, oft mit einem Diskussionsaufruf verbundene Bilder verwendet werden. Folgende Themen werden angeschnitten: 1) die Herrschaftsabsicherung durch SS und Gestapo, 2) NS-Veranstaltungen, im Bild ein Reichsparteitag, 3) Schule und Erziehung, 4) NS-Kunst und „entartete Kunst“, ⁶⁹⁹ 5) die Rolle von Mann und Frau, 6) Arbeitsplatzbeschaffung – die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit wird auf die „massive Aufrüstung und Vorbereitung der Deutschen auf den Krieg“ ⁷⁰⁰ zurückgeführt sowie 7) Freizeit – das Bild eines „KdF-Wagens“ wird mit den Regime-Intentionen, mit dem Geld der SparerInnen Militärfahrzeuge zu bauen, kontrastiert. Das Thema „Widerstand“ wird über das Bild „Knittelbachpiraten auf Fahrt (1928)“ eingeführt; ⁷⁰¹ kurz wird (nur textlich!) auf das Stauffenberg-Attentat eingegangen – durch die nüchterne Schilderung und das Fehlen von Bebilderung wird der 20. Juli nicht mythisch überhöht dargestellt. Im Modul „Volksfeinde‘ und NS-Konzentrationslager“ wird zwischen der frühen und der späteren Phase der KZ ⁷⁰² unterschieden: „1936 verschärften sich die Haftbedingungen und ab dem Beginn des Zweiten Weltkriegs (1939) verfolgte die NS-Führung ein anderes Ziel: Vernichtung durch Arbeit.“ ⁷⁰³ Der Holocaust wird als Teil des Zweiten Weltkriegs beschrieben – eine absolute Neuheit im Vergleich zu ZVK.

2.2. Austrofaschismus: Geteilte Schuld und „Faschisierung“ der Begrifflichkeiten

In Kapitel zum Thema Austrofaschismus wird ein Bild der „geteilten Schuld“ und der Radikalisierung der Gesellschaft gezeichnet. Dies verdeutlicht sich auf S. 38, wo zwei in eine Grafik integrierte Bilder Schutzbund und Heimwehr einander gegenüberstellen. Auch hier deutet der Text der Grafik an, dass Arbeitslosigkeit zur Radikalisierung geführt hätte. ⁷⁰⁴ Im

⁶⁹⁸ ebd.: 33.

⁶⁹⁹ Wobei hier ein NS-Bild mit dem Titel „Kameradschaft“ – es zeigt einen Soldaten, der einen verwundeten Kameraden trägt – mit dem expressionistischen Bild „Der Turm der blauen Pferde“ zu vergleichen ist.

⁷⁰⁰ ebd.: 36.

⁷⁰¹ Durch den visuellen Fokus auf die „Knittelbachpiraten“ wird erstmals innerhalb dieses Untersuchungsrahmens auch nicht-organisierter, nicht mit gängigen „großkoalitionär“-politischen Kategorien fassbarer Widerstand von Seiten von Jugendlichen erwähnt.

⁷⁰² Vgl. für einen Überblick über die Phasen des KZ-Systems: Orth 1999.

⁷⁰³ ebd. Ein Bild von KZ-Häftlingen vor einer Tafel mit der Aufschrift „Es gibt einen Weg zur Freiheit. Seine Meilensteine heißen: Gehorsam. Fleiß. Ehrlichkeit. Ordnung. Sauberkeit. Nüchternheit. Wahrhaftigkeit. Opfersinn und Liebe zum Vaterland!“ wird zur Diskussion aufgestellt: „Warum mussten sich die KZ-Häftlinge bei dem Text dieser Wandtafel verhöhnt fühlen?“ (ebd.: 36). Den SchülerInnen wird so mitgegeben, die Sprache des Regimes kritisch zu analysieren, was der Autor aber selbst, wie ich aufzeigen werde, oft nicht beachtet.

⁷⁰⁴ Vgl. ebd.: 38.

Gegensatz dazu wird aber der BürgerInnenkrieg nicht „verschlampt“: Dessen Verlauf mit samt den handelnden AkteurInnen und den Opfern wird geschildert – eine Karte (S. 40), welche die Kampfgebiete 1934 aufzeigt, verdeutlicht die Dimensionen des Konflikts. Ein „autoritäres Regime“ wurde eingesetzt, so DVG, mit dem faschistischen Vorbild Italien. Der Terminus „Ständestaat“ wird als Selbstbezeichnung ausgewiesen, dieser als „Scheinparlament“ definiert, in welchem es Zensur und Anhaltelager gegeben hätte. Trotzdem deutet die Überschrift „Die Errichtung des autoritären ‚Ständestaates‘ (‚Austrofaschismus‘)“ darauf hin, dass der Autor sich nicht auf eine eindeutige Begrifflichkeit festlegen wollte, und das trotz dieser eindeutigen Passage: „Österreich stellt einen Sonderfall der europäischen Geschichte dar – hier gab es zwei unterschiedlich ausgerichtete faschistische Bewegungen: die Heimwehr- und Frontkämpferverbände und die Nationalsozialisten.“⁷⁰⁵ In DVG wird im Rahmen dieser Analyse erstmals der Begriff „Austrofaschismus“ nicht mehr nur auf die Heimwehren, sondern auf das damalige Regime gemünzt und der Begriff des „Ständestaates“ als Eigenbezeichnung der Regierung ausgewiesen; obwohl Lemberger letztendlich durch die Setzung von Anführungsstrichen doch vor einer ausdrücklichen Punzierung zurückweicht, lassen sich sprachliche Neuverhandlungen der österreichischen Geschichte zwischen 1933/34 bis 1938 ausmachen.

2.3. „Anschluss“: Kondensat bewährter und neuer Erklärungsmuster

Eine Grafik auf S. 41 soll die Gefährdung Österreichs von außen aufzeigen: Aus Deutschland die Unterwanderung durch den Nationalsozialismus, aus Italien der Faschismus, aus Ungarn eine monarchistische Gefahr und aus der Tschechoslowakei die Bedrohung durch den Sozialismus (sic!).⁷⁰⁶ Hier wird ein Bild von Österreich als Spielball der umgebenden Mächte gezeichnet; allerdings wird im Text explizit von österreichischen NationalsozialistInnen gesprochen, so dass der „Anschluss“ auch österreichischen ProtagonistInnen zugeschrieben wird.⁷⁰⁷ Bevor am 12.3. deutsche Truppen „zum Teil unter dem Jubel der österreichischen Bevölkerung“⁷⁰⁸ einmarschierten, exkulpiert eine Grafik mit dem Titel „Arbeitslosenzahlen in Österreich und Deutschland“ (S. 41) die österreichische Bevölkerung. Die „Anschlussidee“

⁷⁰⁵ ebd.: 41. Auch im DVG-Arbeitsbuch wird eine zumindest propagandistische Ähnlichkeit zwischen Nationalsozialismus und Austrofaschismus suggeriert: Anhand eines Werbeplakats für die Lotterie der Vaterländischen Front, welches einen doppelköpfigen Adler mit österreichischer Fahne zeigt, der in seinen Klauen ein Krukenkreuz trägt, welches mit „Dollfuß“, „Führer“, und „Schule“ beschriftet ist, soll diskutiert werden, welche Begriffe bzw. Zeichen an „Hitlerdeutschland“ erinnern (vgl. Lemberger 2003: 23).

⁷⁰⁶ Sollte damit die Flucht von Schutzbundführern, etwa Julius Deutsch, in die Tschechoslowakei gemeint sein?

⁷⁰⁷ In Anlehnung an Gerhard Botz' Erklärungsmuster der „pseudorevolutionären Machtübernahme von unten, eine[r] scheinlegale[n] Machtergreifung von oben und eine[r] übermächtigen Intervention von außen“ (Botz 2008: 177).

⁷⁰⁸ Lemberger 2002: 41.

wird anhand einer Bild-Grafik-Kombination auf S. 42 ausgeführt: Um ein Bild jubelnder Anhängerinnen herum werden Gründe für die „Anschluss“-begeisterung der ÖsterreicherInnen aufgeführt, die da laut DVG wären: Hoffnung auf ein Ende der wirtschaftlichen Not, neues Selbstwertgefühl, „der Führer (sic!, I.M.) wird alle Probleme lösen“ sowie „Verwirklichung der Anschlussidee – Geborgenheit in einer großen Nation“. Die „Anschlussidee“ wird somit tautologisch über die „Verwirklichung der Anschlussidee“ erklärt: Nur der Nebensatz „Geborgenheit in einer großen Nation“ deutet darauf hin, dass viele ÖsterreicherInnen sich als Deutsche gefühlt haben. Auch hier erscheint Jubel⁷⁰⁹ aus deutschnationaler Überzeugung nicht als Grund für die Bejahung des „Anschlusses“.

Die Errichtung des KZ Mauthausen⁷¹⁰ (Mauthausen wird durch Fettsetzung und Unterstreichung herausgestrichen) wird geschildert und durch das Foto „Österreichische Politiker im KZ“ bebildert, wobei es eigentlich verhaftete Politiker, die in einen Transport-LKW gedrängt werden, zeigt; dennoch wird hier textlich explizit darauf hingewiesen, dass „[v]on Anfang an (...) Juden systematisch verfolgt [wurden]“.⁷¹¹ Visuell wird diese Schulbuchseite durch eine Grafik zum Thema „Hintergründe des ‚Anschlusses‘ 1938“ (aus Sicht Deutschlands, wobei nur wirtschaftliche Anreize aufgeführt werden) sowie durch ein Faksimile eines Stimmzettels der Volksabstimmung strukturiert. Das vorher bespielte Narrativ der wirtschaftlichen Not wird durch folgende, sehr klare Passage konterkariert:

Nicht zuletzt, weil es 1938 wieder Gespräche zwischen der Regierung und den Sozialdemokraten gab, gehen viele WissenschaftlerInnen davon aus, dass sich die Mehrheit der ÖsterreicherInnen bei der Volksbefragung für ein unabhängiges Österreich entschieden hätte. Eines ist aber klar [!, Anm. I.M]: Am 11. März 1938 [...] beherrschten die Nationalsozialisten bereits viele Städte. Der Einmarsch der deutschen Wehrmacht war so gesehen gar nicht mehr notwendig. Bilder von hunderttausenden ÖsterreicherInnen, die den deutschen Truppen zujubelten, gingen

⁷⁰⁹ Was erstaunt, da Lemberger an anderer Stelle AnhängerInnenschaft aus Überzeugung sehr wohl betont.

⁷¹⁰ Dem Konzentrationslager Mauthausen wird im Arbeitsbuch eine ganze Seite gewidmet (vgl. Lemberger 2003: 30). Auch hier benutzt DVG keine angemessenen Begriffe. Die SchülerInnen sollen anhand von Fotos der Mauthausen „Todesstiege“ und der Gaskammer erkennen, was auf diesen Fotos dargestellt ist: „Was weißt du über diese ‚Einrichtungen‘?“ (ebd.: 30). Klarerweise wollte der Autor nicht durch Benennung des Dargestellten der Antwort der SchülerInnen zuvorkommen, dennoch erscheint „Einrichtungen“ als äußerst problematische Bezeichnung dieser beiden Vernichtungsinstrumentarien. Diese Arbeitsaufgabe läuft unter der Überschrift „Österreich als Teil des NS-Staates.“ Ebenso problematisch ist das Konterkarieren der Leiden der NS-Opfer, welche die Platzierung eines Arbeitsmoduls zum Thema alliierte Luftangriffe auf der rechten Seite des Doppelblattes (S. 31) mit sich bringt: Es erscheint, als würden die NS-Opfer mit den nicht-jüdischen Opfern der Luftangriffe aufgewogen, ein Effekt, der nicht unbedingt vom Autor intendiert sein muss, aber beweist, wie viel Bedeutung über bewusste oder unbewusste Entscheidungen des Layouts transportiert werden kann.

⁷¹¹ Lemberger 2002: 42.

dann um die Welt. Doch es gab auch viele ÖsterreicherInnen, die den deutschen Truppen an diesem Tag nicht zujubelten.⁷¹²

Sehr explizit wird ausgewiesen, dass die nationalsozialistische Durchdringung der Gesellschaft trotz GegnerInnenschaft weit fortgeschritten war – der Mythos von „Österreich als erstem Opfer“ wird weitgehend demontiert: 2002, 16 Jahre nach der Waldheimaffäre und 58 Jahre nach Kriegsende, scheint der Paradigmenwechsel vollzogen zu sein.

2.4. Zweiter Weltkrieg – Katastrophe der Menschheitsgeschichte

Die neue Bedeutung, die dem Zweiten Weltkrieg in DVG zukommt, lässt sich an der Kapitelüberschrift „Der Zweite Weltkrieg – Katastrophe der Weltgeschichte“ ablesen. Bemerkenswert ist, dass nicht Österreich als Menetekel für das weitere Weltgeschehen gilt; diese Rolle fällt der Besetzung des Rheinlandes zu: „Die Westmächte schritten nicht ein – die vielleicht letzte Chance, die (noch) schwachen deutschen Truppen zu stoppen, blieb ungenutzt.“⁷¹³ Ebenso herausgehoben wird das Münchner Abkommen, zum „Anschluss“ ist nur zu lesen: „Auf den „Anschluss“ Österreichs reagierte die Weltöffentlichkeit kaum.“⁷¹⁴ Als fokaler Blickpunkt dieser Seite (S. 47) kann Pablo Picassos „Guernica“⁷¹⁵ bezeichnet werden.

2.4.1. Neues Paradigma „Kriegsverbrechen“

Der Verlauf des „Blitzkrieges“⁷¹⁶ wird beschrieben, ein Bild jubelnder NS-AnhängerInnen (Bildlegende: „Siegesparade nach dem Krieg gegen Frankreich (1940)“) unterstreicht den Höhepunkt der nationalsozialistischen Machtausdehnung. Auf S. 49 sollen die SchülerInnen eine Karte mit dem Titel „Der Weg zum Zweiten Weltkrieg“ kolorieren, d.h. die Annexionen des Dritten Reiches bis 1939 ausweisen – ob 14-jährige dafür zu gewinnen sind, sei dahingestellt. Eine Anzeigenseite aus einer deutschen Zeitschrift (Juni 1940) soll die Allgegenwärtigkeit des Kriegs im Alltag verdeutlichen, anhand eines Zeitungscovers nimmt man sich des Themas „Kriegsberichterstattung“ an. „Die Kriegsberichterstatter durften

⁷¹² ebd. Man beachte die Verwendung geschlechtergerechter Sprache – allerdings ist es auch bezeichnend, dass Frauen nicht als Täterinnen aufscheinen; im Gegensatz zu ÖsterreicherInnen und WissenschaftlerInnen wird eben nicht von NationalsozialistInnen gesprochen.

⁷¹³ ebd.: 46.

⁷¹⁴ ebd.: 47.

⁷¹⁵ Picassos „Guernica“ wurde nach dem Zweiten Weltkrieg als welthistorische Prophezeiung der Bombardements auf die Zivilbevölkerung „von Coventry bis Hiroshima“ verstanden und sukzessive seinem zeitgeschichtlichen Zusammenhang entrückt (Werckmeister 2009: 528).

⁷¹⁶ Das Modul „Blitzkrieg“ wird mit einem Bild einer im Text beschriebenen Panzerarmee eröffnet; dabei handelt es sich um ein unkommentiertes NS-Propagandabild, welches seine Prägnanz über die von Knoch beschriebene ikonographische Figur der „Macht der Reihung“ gewinnt. Generell spielen Bilder von Waffen eine Rolle in DVG: Auf S. 51 lassen sich Bilder sowjetischer T-34 Panzer und US-Jäger finden, auch auf S. 66 lässt sich ein Bild eines Kampfflugzeugs des Typs „Me 262“, ein deutscher Typus, finden.

manche Szenen nicht filmen. Was könnte das gewesen sein?“ lautet die Diskussionsanregung⁷¹⁷ – hier wird ein Hinweis auf Kriegsverbrechen gegeben.⁷¹⁸

Im Kapitel „Ausweitung zum Weltkrieg und der ‚totale Krieg‘“ werden Bombenangriffe auf englische Städte (wobei von „Kriegsverbrechen“ gesprochen wird) geschildert. Ein Bild aus einem „NS-Propagandabuch (1940)“ zeigt Vorbereitungen zur Bombardierung von Liverpool. Den Vorstößen der Achsenmächte wird die Beschreibung der Kriegswende gegenübergestellt: die alliierte Materialüberlegenheit (verdeutlicht durch eine Grafik-Bild-Komposition, die Sowjetunion und Drittes Reich vergleicht) wird herausgehoben.⁷¹⁹ Stalingrad spielt auch eine Rolle: Die Schlacht wird nüchtern geschildert, nur das Thema Kriegsgefangenschaft wird unterstrichen – sowjetische Opfer werden auch in DVG nicht genannt oder gezeigt.⁷²⁰ Als Beispiel für den „totalen Krieg“ wird der alliierte Luftkrieg geschildert: Auf fast einer Seite wird die, v.a. vom Dritten Reich geprägte, Kampfvokabel auf Bombardierungen deutscher Städte angewandt, wobei eine Karte die alliierten Angriffsziele und eine zweite die Bombeneinschläge in Hamburg ausweist. Ein Bild der Bombardierung von Dresden am 13./14. Februar 1945 zeigt eine flüchtende Familie (?) – der „sprechende Blick“ der Frau im Zentrum der Bildkomposition soll das Grauen verdeutlichen, er „wertet“ das Bild auf; der seit der Antike bezeugte fixierende Blick ist ein „besonderer Kunstgriff“, der die BetrachterInnen in den Handlungsraum des Bildes einbeziehen und diese so emotional ansprechen soll.⁷²¹ Hier soll nicht die Rechtmäßigkeit der Bombenabwürfe über deutsche zivile Ziele diskutiert werden, noch die Leiden der Bevölkerung in Frage gestellt werden: Trotzdem verwundert es, dass als Paradebeispiel für „totalen Krieg“ gerade alliiertes Handeln herausgestrichen wird.

Die Kapitulation des Dritten Reichs wird visuell über zwei Karten, die die Frontverläufe 1943 und 1945 einander gegenüberstellen, verdeutlicht; im Text wird die Verlagerung der Waffenproduktion unter Tag geschildert – mit Ebensee ist ein eindeutiger Österreich-Bezug zu finden. Anders als in ZVK bricht die Erzählung nicht schlagartig am 8.5. ab: In einem

⁷¹⁷ Lemberger 2002: 49.

⁷¹⁸ Ein Beispiel für den oft interaktiven Charakter der Visualisierungen in DVG: ein Dialog zwischen LehrerIn und SchülerInnen wird angestrebt – dies setzt eine solide Vorbereitung seitens der Lehrenden voraus.

⁷¹⁹ Dies müsste allerdings doch genauer differenziert und historisiert werden, spricht doch John Keegan von einer Materialüberlegenheit der Sowjetunion erst im Jahre 1944 (vgl. Keegan 2004: 757).

⁷²⁰ So kann der im Arbeitsbuch unter der Überschrift „Die totale Niederlage“ (Lemberger 2003: 33) abgebildete Totenschädel (Legende: „Fund in Stalingrad“) von den SchülerInnen nur als deutsches Opfer identifiziert werden. Seit Beginn dieser Schulbuchanalyse, bei wechselnder Gewichtung der Darstellung des „Mythos Stalingrad“, ist die Darstellung dieser Schlacht aus rein deutscher Sicht zu beobachten, mit Fokus allein auf die Opfer der Wehrmachtsverbände und der folgenden Kriegsgefangenschaft vieler Soldaten. Die Belagerung sowjetischer Städte, die Leiden der sowjetischen SoldatInnen und ZivilistInnen in Stalingrad sind auch 2002, trotz der großen narrativen Veränderungen den Zweiten Weltkrieg generell betreffend, kein Thema; Lemberger weist aber sehr wohl auf die enormen Verluste der Sowjetunion hin, die er mit 20 Mio. benennt.

⁷²¹ Paul 2009: 22.

Modul wird auf die Nürnberger Prozesse sowie auf das Weiterleben nationalsozialistischer Ideen verwiesen. Auch das Verherrlichen der Wehrmacht⁷²² wird als Rechtsextremismus bezeichnet – die Neuinterpretation der Wehrmacht wird weiter unten Thema sein. Die Kapitulation Japans und der Atombombenabwurf werden geschildert: Ein Bild einer „Mushroom Cloud“ sowie ein Foto des zerstörten Hiroshima (?, eindeutig geht dies nicht aus der Bildlegende oder dem Bild selbst hervor) zeigen die Schrecken des Kriegs in Japan. Das Informationsmodul „Menschliche Verluste im Zweiten Weltkrieg“ listet die Kriegsoffer auf: 1) 30 Mio. gefallene Soldaten, 2) 25 Mio. tote Zivilpersonen (darunter 6 Mio. JüdInnen). Aus der Logik von DVG heraus ist die Nennung der Soldaten an erster Stelle nicht unbedingt eine Implementierung derselben als primäre Opfergruppe. Viel wichtiger ist die Inklusion der jüdischen Opfer: Erstmals wird der Holocaust als Bestandteil des Zweiten Weltkriegs erkannt.

2.5. Holocaust: Verankerung des Zivilisationsbruchs Auschwitz im Schulbuch

2.5.1. TäterInnensprache zur Beschreibung der JüdInnenvernichtung?

Der Holocaust wird eindeutig in den Zweiten Weltkrieg integriert (dies zeigt sich auch im Layout durch die sich fortsetzende Großkapitelüberschrift am Kopf der jeweiligen Seiten). Lemberger führt aus: Die NS-Führung habe ein „arisches Europa“ geplant, ein Programm, das zur Massenvernichtung geführt habe, da es auf dem NS-Rassenwahn gefußt habe. Diese „Rassenkunde“ entbehre jeder wissenschaftlichen Grundlage, da 99,9% aller menschlichen Erbanlagen gleich seien und Begabungen gleichmäßig verteilt sind.⁷²³ Es werden NS-Feindbilder („Asoziale“, politische Gegner, „Zeugen Jehovas“ etc.) aufgelistet, welche die Nazis „ausschalten“ wollten. Zwangssterilisierungen „zum Zweck der Reinerhaltung der Rasse“ und das Euthanasie-Programm (die Ermordung von Menschen mit Behinderungen oder chronischer Krankheiten, wörtlich „schöner Tod“) werden erwähnt: Hier wurde meinerseits bewusst auf die Sprachverwendung Lembergers ausführlicher eingegangen, um Gefahren, welche die Weiterverwendung der TäterInnensprache mit sich bringen, aufzuzeigen. Frank Pingel kritisierte eine frühere DVG-Ausgabe aus 1997 im Rahmen der 1. Strobberschulbuchgespräche, da Lemberger Pingels Erachten nach zu nahe an der Sprache der Quellen haften blieb und die Sprache der TäterInnen in die Gefahr geriet, sich mit der Sprache der SchulbuchautorInnen zu vermischen; Pingels Kritik richtete sich nur gegen DVG und gegen kein anderes zeitgenössisches Schulbuch.⁷²⁴ Die DVG-Ausgabe aus 2002 versucht sehr wohl, NS-Propagandabegriffe zu erklären (bspw. die Erläuterung, Euthanasie sei

⁷²² Vgl. Lemberger 2002: 54.

⁷²³ Vgl. Lemberger 2002: 56.

⁷²⁴ Vgl. Pingel 2000: 20.

systematische Ermordung gewesen), dennoch wird häufig NS-Diktion verwendet, um Sachverhalte zu erläutern („arische Rasse“, „Herrenmenschen“, „Untermenschen“).⁷²⁵ Die Setzung der Anführungsstriche ist nicht konsequent, zudem werden auch nicht aus dem NS-Sprachgebrauch kommende Worte wie etwa „Synagoge“ in Anführungsstriche gesetzt.⁷²⁶ Auf einer Metaebene bleibt die Frage offen, ob Begriffe wie „Judenfrage“ oder „Endlösung“ perpetuiert werden sollten.⁷²⁷ Eine Auseinandersetzung mit dem NS-Sprachgebrauch zwecks Sensibilisierung für die Wirkkraft der Sprache ist notwendig, allerdings muss dies anders geschehen als durch die bloße Verwendung dieser Vokabeln, da man ansonsten Gefahr läuft, „Opfer einer semantischen Gewöhnung“⁷²⁸ zu werden.⁷²⁹

Pingel hatte Lembergers DVG-Ausgabe aus 1997 auch aufgrund des Einsatzes, der Platzierung und der (fehlenden) Kommentierung von Quellen kritisiert, da etwa Auschwitz-Lagerkommandant Höß „zum Kronzeugen der eigenen Mordtat“⁷³⁰ wurde, ohne dass dessen Aussagen kritisch gerahmt wurden. Auch 2002 kommt Höß zu Wort: Seine Aussage über den Vernichtungsvorgang in Auschwitz wird durch eine Einleitung und eine Fragestellung („Was hältst du von dieser Rechtfertigung?“; Höß hatte die Vernichtungsmaschinerie in Auschwitz betreffend auf einen Befehl Hitlers verwiesen) gerahmt.⁷³¹ In seinen Ausführungen weist Pingel auf die besondere Bedeutung des gezielten Arbeitens mit Quellen hin, er fordert dazu auf, so die Veränderbarkeit historischer Deutungen zur reflektieren.⁷³² Auch Reinhard Krammer verweist darauf, dass Texte nationalsozialistischer Provenienz ihrer Suggestivkraft durch sprachliche Analyse entkleidet werden müssen⁷³³ – dies geschieht durch die Frage nach der individuellen Sicht der SchülerInnen auf die Angemessenheit dieses Rechtfertigungsarguments eher nicht.⁷³⁴

⁷²⁵ Lemberger 2002: 56.

⁷²⁶ Vgl. ebd.: 57.

⁷²⁷ Vgl. Lemberger 2002: 57.

⁷²⁸ Krammer 2000: 43.

⁷²⁹ Vgl. genereller für das Thema NS-Sprachgebrauch: Klemperer 2007.

⁷³⁰ Pingel 2000: 20.

⁷³¹ Lemberger 2002: 59.

⁷³² Vgl. Pingel 2000: 21.

⁷³³ Vgl. Krammer 2000: 45.

⁷³⁴ Diese didaktischen Vorgaben Krammers und Pingels werden punktuell stärker von ZVK 1989 und 1996 erfüllt. Im Rahmen der Schilderung der „Faschistischen Diktatur“ wird etwa mit einem Triptychon von zwei Quellen und einer Aufgabenstellung gearbeitet, so etwa, wenn das „Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich“ vom 24.4.1933 mit einer anti-nationalsozialistischen Rede des sozialdemokratischen Abgeordneten Otto Wels im Reichstag kontrastiert und die Aufgabe gestellt wird, die Ziele dieses Gesetzes und die Rede Wels‘ zu beurteilen – dem Gesetz wird eine widerständige Quelle entgegengesetzt, wodurch die NS-Quelle nicht nur 1933 von Otto Wels, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit auch von SchülerInnen 1996 hinterfragt wird/wurde (vgl. Achs et al. 1996a: 30). Die Quellen in der ZVK-Ausgabe aus 1996 sind eindeutiger als Quellen gekennzeichnet (durch eine Umrahmung und ein vorangestelltes „Q“) als dies bei der DVG-Ausgabe aus 2002 der Fall ist.

2.5.2. Narrativ der zunehmenden Repression

Bildlich werden den Themen NS-„Rassenlehre“ und „Euthanasie“ drei Fotos gewidmet: Auf S. 57 stellt ein Bild, dass im Rahmen der Euthanasie-Aktion in Wien ermordete Kinder zum Thema hat,⁷³⁵ einen eindeutigen Österreich-Bezug her, es verweist darüber hinaus auf den sehr späten Zeitpunkt der Bestattung. Die „Rassenlehre“ wird durch zwei mit einander in Dialog stehende Bilder verdeutlicht: Zwei junge Frauen diskutieren anhand eines Plakats „Bilder deutscher Rassen“ (so der Titel), während auf einem anderen Bild (beide ohne Legende) die Nasenbreite eines Mannes vermessen wird.⁷³⁶

Weiters wird die Geschichte des Antisemitismus wirtschaftlicher und christlicher Provenienz geschildert, wobei auch Georg von Schönerer und Karl Lueger erwähnt werden. Eine Karte auf S. 57 zeigt die größten jüdischen Gemeinden im Habsburgerreich des 19. Jahrhunderts und wird mit der Frage versehen, in welchen Gebieten die meisten JüdInnen lebten. Darüber hinaus hätte die Karte aber auch dahingehend genützt werden können, das jüdische Leben abseits der Katastrophe darzustellen (wie ja im Curriculum gefordert), um so auch die Frage des historischen Subjekts,⁷³⁷ nicht nur die Frage der Absenz, sondern auch die der Präsenz zu stellen. Allerdings: Nachdem jahrzehntelang nicht einmal die Frage der Absenz gestellt wurde, ist es vielleicht einige Jahre zu früh, die Abhandlung der Präsenz zu fordern.

Die „Judenverfolgung in Deutschland“ wird als Narrativ des steigenden Drucks und der schließlich zur Vernichtung führenden Repressionen geschildert. Vor allem die Nürnberger Gesetze werden visuell stark verankert: Auf S. 59 wird mithilfe eines „Berechnungsschemas“ nationalsozialistischer Provenienz graphisch gezeigt, nach welchen Kriterien Menschen als JüdInnen, „HalbjüdInnen“ etc. ausgewiesen wurden. Es wird auch auf das in den Nürnberger Gesetzen festgeschriebene Eheverbot zwischen JüdInnen und Deutschen hingewiesen; die Folgen sollen von den SchülerInnen reflektiert werden. V.a. dem Modul „Folgen der ‚Nürnberger Gesetze‘“ ist Beachtung zu schenken; dieses enthält Aufgaben, welche explizit nur mit einer Lehrperson bearbeiten werden sollen. Es handelt sich dabei konkret um eine Aufgabenstellung, bei welcher die SchülerInnen eine Abbildung aus einem NS-Kinderbuch diskutieren sollen, auf welcher stereotyp gezeichnete deutsche und, in der NS-Logik, als jüdische Kinder zu lesende Gestalten zu erkennen sind. Der Zweck der Darstellung soll

⁷³⁵ Legende: „In der Wiener Klinik ‚Am Spiegelgrund‘ (heute Otto-Wagner-Spital) befanden sich bis vor kurzem Gehirne von ermordeten Kindern, die von NS-Ärzten aufbewahrt worden waren. Die sterblichen Überreste wurden 2002 bestattet“ (Lemberger 2002: 56).

⁷³⁶ Lemberger 2002: 56.

⁷³⁷ Vgl. Grabherr 2000: 71.

hinterfragt werden.⁷³⁸ Ebenso werden Bilder des Boykotts eines „jüdischen“ Geschäfts und ein Foto einer anscheinend als „deutsch“ geltenden Frau, die aufgrund einer Beziehung zu einem jüdischen Mann an den Pranger gestellt wurde, zur Diskussion gestellt: Bilder sind hier Erkenntnisinstrumente, aktive Quellen.⁷³⁹

Die Karte der jüdischen Bevölkerung im Habsburgerreich auf S. 57 findet ein Pendant auf S. 59 – hier sind KZ und Vernichtungslager eingezeichnet. Durch die Markierung auch der vielen Nebenlager kann ein Gefühl für die systematische Vernichtung von Menschen gewonnen werden. Von den vorher geschilderten Nürnberger Gesetzen führt ein Weg über Ghettoisierung hin zur „Vernichtung durch Arbeit“ und zur planmäßigen Vergasung. Sechs Millionen Tote, davon ein Viertel Kinder, waren die Folge.

Insgesamt waren mit der Verwaltung, Organisation und Ausführung des millionenfachen Mordes rund 500 000 Deutsche befasst. Es ist zu vermuten, dass ein Teil der Bevölkerung etwas über die grausamen Verbrechen in den KZ wusste oder zumindest ahnte, diese aber nicht wahrhaben wollte. Viele Menschen gaben nach Kriegsende an, nicht von diesen Ereignissen gewusst zu haben.⁷⁴⁰

Eindrücklich – die Provenienz der Zahlen ist nicht zu ermitteln – wird auf MittäterInnenenschaft und MitwisserInnenenschaft hingewiesen und das Verschweigen nach 1945 benannt.⁷⁴¹

⁷³⁸ Vgl. für die Macht und Geschichte antisemitischer Stereotype: Jüdisches Museum Wien 1995.

⁷³⁹ Auch auf S. 61 kann eine ähnliche Aufgabe gefunden werden: Die bekannten Plakate „Jugend dient dem Führer“ (auf welchem ein blondes, lächelndes Mädchen in BdM-Uniform abgebildet ist) und „Der ewige Jude“ (das Poster zur NS-Wanderausstellung) sollen miteinander verglichen werden.

⁷⁴⁰ Lemberger 2002: 59.

⁷⁴¹ Zwei Bilder sollen die Vorgehen in den KZ dokumentierten: Obwohl dies nicht ausgewiesen wird, handelt es sich zumindest bei einem Bild um ein Foto aus Mauthausen, da eine ältere, nicht retuschierte Legende dieses als SS-Bild aus dem „Wiener Graben“ ausweist (Lembergers Legende spricht von Schwerarbeit im Steinbruch). Ein zweites, eher undeutliches Bild soll laut DVG ein „Spiel“ der NationalsozialistInnen illustrieren: „Ausgehungerte kämpfen um ein Stück Brot“ (Lemberger 2002: 59). Dieses eher unübliche Sujet verweist auf die aufgrund der Lebensumstände eingetretene Entsolidarisierung der NS-Opfer (vgl. Sofsky 2008, Baumann 1992) und bedarf einer weitaus genaueren Kommentierung, da es aus dem Bilderkanon heraussticht und ein anderes Bild von Opfern zeigt (miteinander kämpfende, brutale Menschen). Diese Kommentierung ist notwendig, da das Bild ansonsten leicht den Intentionen der MacherInnen des Fotos entsprechend interpretiert werden könnte. Eine ganze Fotostrecke ist dem Thema Holocaust im Arbeitsbuch gewidmet: Die SchülerInnen sollen Bilder chronologisch ordnen, um so ein Narrativ der JüdInnenvernichtung herzustellen. Es handelt sich dabei um 1) ein Faksimile eines Fernschreiben Himmlers, welches augenscheinlich die Räumung des Warschauer Ghettos zum Inhalt hatte, 2) ein Foto weiblicher KZ-Häftlinge, welche aus ihren überfüllten Pritschen heraus in die Kamera blicken, 3) eine Zeichnung (Lagerkunst?), welche die gewalttätige Räumung eines Deportationszuges durch einen SS-Mann zeigt, 4) eine Kopie einer Häftlings-Personal-Karte, 5) ein sehr unübliches Motiv mit dem Übersujet „Leichenberg“, welches schon stark verwesene Leichen zeigt und 6) das bekannte, stark beschnittene Bild des jüdischen Bubens aus dem Warschauer Ghetto. Abgesehen von der Frage, ob SchülerInnen Punkt 1 und 4 einordnen werden können: Höchst problematisch ist, dass die SchülerInnen dazu angehalten sind, den Tatvorgang des Massenmordes vor allem mithilfe von Quellen aus TäterInnenprovinienz darzustellen. Abgesehen von der Zeichnung, über die nichts Weiteres bekannt ist, könnte höchstens Bild 5 z.B. aus alliierten Händen stammen: Doch erfüllten die frühen Fotos der BefreierInnen nicht die Funktion den Opfern ihre Individualität zurückzugeben, geschweige denn im Jahre 2002 eine rationale Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu ermöglichen; diese alliierten Bilder hatten eine reine Evidenzfunktion.

2.5.3. Verbrechen der Wehrmacht

Auf S. 60 sollte der Überschrift zufolge eigentlich das Thema „Widerstand“ abgehandelt werden, tatsächlich überrascht das Kapitel durch mit eindrücklicher Schärfe gestellte Fragen nach der Beteiligung von deutschen Soldaten an der Ermordung von ZivilistInnen.

Weitaus weniger stark als bisher wird der positiv-identitätsstiftende Faktor Widerstand hervorgehoben.⁷⁴² Neu ist der Verweis auf den deutschen Industriellen Oskar Schindler, eine Hommage, die sicherlich auch mit der Popularität des Spielberg-Films „Schindler’s List“ zu erklären ist.⁷⁴³ Das eigentlich bahnbrechende Faktum ist die bildliche und textliche Präsenz der Verbrechen der Wehrmacht: Ein Foto mit der Legende „Massenhinrichtungen russischer Juden durch deutsche Soldaten (1942)“ zeigt einen Soldaten in Uniform bei der Exekution eines eindringlich in die Kamera blickenden Mannes; er steht vor einer mit Leichen gefüllten Grube. Textlich wird der Vernichtungscharakter des Krieges in Osteuropa unterstrichen:

Besonders brutal war die NS-Herrschaft in den slawischen Staaten. [...] Im Osten wurde nicht nur der Krieg ungleich härter geführt als an den anderen Fronten, vor allem hier zielte die Verwaltung auf die Ausbeutung bzw. Vernichtung menschlichen Lebens ab. [...] Die Anweisungen und das Verhalten der Deutschen in den besetzten Gebieten veranlassten einige Menschen („Partisanen“) zu Widerstand und offener Gewalt gegen die Deutschen. [...] SS und die Wehrmacht übten vielfach grausame Vergeltung. In den besetzten slawischen Gebieten verübten Wehrmachtstruppen zum Teil auf Anordnung der NS-Behörden immer wieder Massaker an der Zivilbevölkerung.⁷⁴⁴

Eine Opfer-TäterInnen-Umkehr wird vermieden, indem das Verhalten der PartisanInnen auf die Kriegsführung der Deutschen zurückgeführt wird. Nicht nur die SS, auch die Wehrmacht, so wird explizit ausgewiesen, haben Massaker an ZivilistInnen verübt – und das nicht nur auf Anordnung der NS-Behörden, wie die logische Schlussfolgerung aus dem Gesagten lautet.

2.6. Österreich 1938 – 1955

2.6.1. ÖsterreicherInnen als NationalsozialistInnen

Auf S. 61 verweist ein Ausschnitt aus einer Zeitschrift mit dem Titel „National Zeitung“ – Überschrift „Judenvergasung‘ widerlegt“ auf das letzte Kapitel, welches unter dem Label „Zweiter Weltkrieg“ verhandelt wird: Das Thema Widerbetätigung in Österreich fungiert als

⁷⁴² Widerstand wird in DVG mit negativen Konsequenzen assoziiert. Mithilfe von Quellen (die Provenienz wird nicht ausgewiesen) wird das Schicksal der Zeugin Jehovas Emmi Zehden, die der Wehrkraftzersetzung angeklagt war und zum Tode verurteilt wurde, nachgezeichnet. Erstmals innerhalb des Untersuchungsrahmens wird der Widerstand der ZeugInnen Jehovas genannt (vgl. hierfür Neugebauer 2008: 159–163).

⁷⁴³ Vgl. für die wichtige Rolle von Film und Theater hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit: Lorenz 2003, Reichel 2004, für Schindler’s List speziell 301–320.

⁷⁴⁴ Lemberger 2002: 60.

Brücke zum Abschnitt „Österreich als Teil des NS-Staates – Die ‚Ostmark‘“. Als Blickfang kann ein Bild österreichischer Soldaten gelten, welches diese bei der Vereidigung auf Hitler im März 1938 zeigt. Im Zusammenhang mit den Verbrechen der Wehrmacht, könnte dieses Bild Diskussionspotenzial mit sich bringen; dieses wird aber vom Autor nicht genutzt. Sowohl hinsichtlich der Themen „Arisierung“ als auch antisemitische Pogrome wird auf die Beteiligung der Bevölkerung an jüdInnenfeindlichen Aktionen hingewiesen. So wird auf „wilde Arisierung“ hingewiesen, oder etwa darauf, dass es schon vor Einmarsch der Wehrmachtstruppen in Wien zu „unkontrollierten und gewaltsamen Ausschreitungen gegen Juden“ kam.⁷⁴⁵ Auch „Reibpartien“ sind textlich präsent. Als Manko erscheint die agensgetilgte Darstellungsweise: „es kam zu Ausschreitungen“, „Reibpartien“ wurden zusammengestellt“, „sie wurden vertrieben“ etc. Zwei Bilder bezeugen den NS-Terror gegen die Bevölkerung: Einerseits das bereits bekannte Bild des Bubens, der ein Geschäft (hier wird es als Geschäft seiner Eltern ausgewiesen) mit „Jud“ beschmieren muss, andererseits ein Bild zweier Jugendlicher in HJ-Uniform, welche ein Geschäft als „jüdisch“ kennzeichnen. Die hier verwendeten Bilder widersprechen der Überschrift „Ausschreitungen gegen Juden“, ist hier doch keine physische Gewalt (wie es der Titel suggerieren würde) zu sehen – hier hätten eventuell Bilder von textlich erwähnten „Reibpartien“ zumindest einen kleinen Eindruck dessen geben können. Gibt es indes keine Gewalt von ÖsterreicherInnen explizit zeigende Bilder? Sollen die SchülerInnen geschont werden oder fällt antisemitische Gewalt in Österreich, verübt von ÖsterreicherInnen, noch immer aus dem Feld des Zeigbaren heraus?

2.6.1.1. Ausarbeitung von Gegenwartsbezügen

Lemberger versucht oft Bezüge zur Gegenwart aufzuzeigen: In einem Modul „Arisierung und Nachkriegszeit“⁷⁴⁶ verweist er auf die Versäumnisse der Nachkriegszeit, geflüchtete jüdische BürgerInnen, deren Besitz man „arisiert“ hatte, zur Heimkehr zu animieren und erklärt dies aus der allgemeinen Wohnungsnot und aus der ablehnenden Haltung der Bevölkerung (und bittet die SchülerInnen weitere Gründe für diese Haltung zu finden). Durch den Verweis auf geraubte Betriebe wie das Wiener Kaufhaus Gerngroß und die Ottakringer Brauerei bietet Lemberger den SchülerInnen zudem Anknüpfungspunkte an ihr Leben, handelt es sich doch um auch heute noch bekannte Betriebe. In diesem Zusammenhang werden folgende weitere österreichische Unternehmen genannt: das Wiener Kaufhaus Herzmanzsky, die Bunzl &

⁷⁴⁵ ebd.: 62.

⁷⁴⁶ ebd.: 63.

Biach Papierindustrie.⁷⁴⁷ Entschädigungszahlungen an Opfer von „Arisierungen“ werden erwähnt (auch der Nationalfonds des Jahres 1995); der Autor kontrastiert dies aber mit der Frage nach dem Wert zerstörten Lebens und setzt so einen starken Kontrapunkt. Das Modul „Die Rolle der ‚ostmärkischen‘ Wirtschaft“ verweist auf die NS-induzierten wirtschaftlichen Veränderungen in Österreich: Die NS-Führung habe maßgeblich zur Industrialisierung Österreichs beigetragen, dies sei aber auf die Umstellung auf Kriegsproduktion zurückzuführen. Um dem Arbeitskräftemangel Herr zu werden, griff man auf ZwangsarbeiterInnen zurück, deren Lage der der KZ-Häftlinge fast gleich war.⁷⁴⁸ Auch hier versucht Lemberger, die Aktualität des beschriebenen „Lehrstoffes“ aufzuzeigen, indem er in einem Text-Bild-Modul auf die Entschädigungszahlungen für ZwangsarbeiterInnen hinweist und die SchülerInnen auffordert, aufmerksam die Medien zu verfolgen – der Holocaust ist so nicht nur eine Angelegenheit des Schulbuchs. Visuell wird in die Thematik durch ein Bild dreier arbeitender Männer in KZ-Uniform (in diesem Falle wahrscheinlich Zwangsarbeiter) eingeführt; mit einem weitaus stärkeren Österreich-Bezug wird Zwangsarbeit anhand der Steyr-Werke auf S. 65 präsentiert.⁷⁴⁹ In diesem Zusammenhang mit Zwangsarbeit werden weitere österreichische Unternehmen genannt: AEG, Kaprun, Elin AG, Gräf & Stift, Semperit, Siemens, STUAG, Waagner Biro AG.⁷⁵⁰ Als Meilenstein der Neuinterpretation der Vergangenheit muss der Verweis auf Kaprun gelten. Auch wenn Kaprun schon in ZVK seit geraumer Zeit nicht präsent war, so war dies auf Verschiebungen hinsichtlich der Bedeutung von Schwerindustrie zurückzuführen – hier wird aber die Verstrickungen dieses Unternehmens in die ausbeuterische NS-Wirtschaftshemisphäre thematisiert.

Lemberger versucht die „Geschichte zweiten Grades“ in das Schulbuch einfließen zu lassen: Nicht nur die Vergangenheit, auch der Umgang mit der NS-Geschichte wird behandelt.

⁷⁴⁷ ebd. Auf dieser Seite wurde auch ein Faksimile einer „Arisierungsliste“ (die 1941 von der Kontrollbank für Industrie und Handel zusammengestellt wurde) abgedruckt, das folgende weitere arisierte Unternehmen nennt: Hermes F. Hülles, Schuhverkaufsgeschäft, Delka, Stadlauer Lederindustrie, ein Unternehmen namens Adolf Jakobi, eines namens A. Egger's Sohn, Eggochemia, die niederösterreichische Tuchfabrik Himmelreich & Zwicker, die Schafwollenfabrik Ernst Stein & Co., Schüller & Co., die Papierfabrik Theodor Würzburg, Mendl & Schönbach sowie Josef Suschny & Söhne. Vor allem die vielen heute unbekannten Firmen und Unternehmen sollen wahrscheinlich das große Ausmaß der Arisierungen verdeutlichen.

⁷⁴⁸ „Sie erhielten zwar einen Lohn für ihre Arbeit, dieser war jedoch nicht die Rede wert“ (ebd.), kann nachgelesen werden. Ob die differenzierte Schilderung von Zwangsarbeit in Österreich nicht durch diese saloppe Sprachwahl ihre analytische Kraft verliert, ist hinterfragenswert.

⁷⁴⁹ Nur die Angemessenheit der Frage „Wie würdest du auf diese Forderungen [von Entschädigungszahlungen, I.M.] reagieren, wenn du entscheiden müsstest?“ (ebd.: 65) bleibt offen; der offen emotionale Duktus ist wahrscheinlich wenig erkenntnisleitend.

⁷⁵⁰ ebd.

Jahrzehntlang stellten österreichische Politiker und Medien das Land als „erstes Opfer des Nationalsozialismus“ dar. Ausschlaggebend dafür war unter anderem die „Moskauer Deklaration“ (1943), in der die Alliierten Österreich als „erstes Opfer des Nationalsozialismus“ bezeichneten, das es zu „befreien“ galt. Dass jedoch ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung dem Nationalsozialismus nicht ablehnend gegenüberstand, wurde lange Zeit verschwiegen. Verhältnismäßig viele Österreicher waren auch an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt. Seit Beginn des Jahres 2001 werden nun „Entschädigungszahlungen für Zwangsarbeiter“ gezahlt. Das zeigt, dass Österreich die Zeit der NS-Herrschaft noch längst nicht aufgearbeitet hat.⁷⁵¹

Die These von der „partiellen Erosion der Opferthese“ wird hier bestätigt: Der Autor weist darauf hin, dass die Opferthese nicht stimmig ist, da viele ÖsterreicherInnen an Verbrechen beteiligt waren;⁷⁵² gleichzeitig führt er aber ihre Entstehung hier nur auf die Moskauer Deklaration zurück. Es scheint, als seien die Alliierten für die „Geschichtsklitterungen“ Österreichs nach 1945 verantwortlich. Trotz dieser Unstimmigkeiten wird auf TäterInnenschaft und Nachkriegsverleugnung hingewiesen, Gegenwartsbezüge hergestellt.

2.6.1.2. Konstruktion des Österreichbewusstseins

Ein Textabschnitt ist dem Thema „Österreichbewusstsein und Widerstand“ gewidmet: Hier wird vom Autor suggeriert, dass die zunehmenden Misserfolge des Dritten Reichs, alliierte Luftangriffe sowie die unterprivilegierte Rolle der ÖsterreicherInnen im NS-Staat zur Ausbildung eines Österreichbewusstseins schon vor Kriegsende geführt habe: man sehnte das Kriegsende herbei und hoffte auf ein neues, unabhängiges Österreich.⁷⁵³ Wie ich versucht habe aufzuzeigen, war die Konstruktion eines Österreichbewusstseins in scharfer Abgrenzung zu Deutschland allerdings eine Strategie, für welche erst nach 1945 optiert wurde, die v.a. auch intensiver Vermittlungsarbeit bedurfte. Das Entstehen dieses Österreichbewusstseins in die Zeit vor 1945 zu verlegen, würde höchstens mit den Schriften Alfred Klahrs und Ernst Karl Winters korrespondieren, nicht aber mit dem generellen Empfinden der Bevölkerung, deren Schicksal etwa durch den Kriegseinsatz vieler Männer mit dem Regime verbunden war. Dieses Österreichbewusstsein vor 1945 wird durch ein Infomodul über Major Szokolls Plan, Wien kampflos den sowjetischen Truppen zu überlassen, belegt – ein stark beschnittenes Bild des gehenkten Majors Biedermann⁷⁵⁴ soll dies visuell untermauern.⁷⁵⁵ Diese modularen Einheiten können als Bild-Text-Diskurs über die Moskauer Deklaration gelesen werden. Die

⁷⁵¹ ebd.: 62.

⁷⁵² Lemberger geht weiter unten expliziter auf TäterInnenschaft ein und nennt NSDAP-Mitgliederzahlen (ebd.: 64). In einem Modul „Österreichische NS-Größen“ werden stellvertretend Ernst Kaltenbrunner und Walter Dejaco erwähnt.

⁷⁵³ Vgl. ebd.: 64.

⁷⁵⁴ Der fälschlicherweise als Oberleutnant Raschke ausgewiesen wird.

⁷⁵⁵ ebd.

Schulbuchseite suggeriert: Ja, es gab Verbrechen und VerbrecherInnen, aber ab einem gewissen Punkt wurden Österreichbewusstsein und Widerstand, der eigene Beitrag zur Befreiung, stark. Gebrochen wird diese Einheit nur durch: „Viele ÖsterreicherInnen erlebten diesen Tag als Befreiung, einige betrachten ihn auch heute noch als Tag der Niederlage,“⁷⁵⁶ wodurch ein Brückenschlag zum angesprochenen Revisionismus gemacht wird.⁷⁵⁷

2.6.2. Zweite Republik

Die Erzählung über die Wiedererrichtung Österreichs ist inhaltlich und durch das Layout in das Großkapitel „Weltgeschichte und ihre Folgen für Österreich“ eingebettet. Dadurch wird die Geschichte Österreichs nach 1945 durch Ereignisse wie etwa den Aufbau der UNO oder das Entstehen des Ost-West-Konflikts unterbrochen geschildert.⁷⁵⁸

Wie schon in den aktuelleren ZVK-Ausgaben wird das Jahr 1945 als Zäsur und politischer Neubeginn herausgehoben: Visuell wird dies durch ein Bild Renners auf dem Weg ins Parlament vor einer fahnenschwingenden Menschenmenge verdeutlicht. Problematisch ist wie zuvor die Postulierung eines Österreichbewusstseins vor 1945. Lemberger bedient sich textlich auch hier eines „ja, aber“-Arguments: „Auch wenn beim ‚Anschluss‘ tausende ÖsterreicherInnen gejubelt hatten: Je länger der Zweite Weltkrieg dauerte, desto heftiger sehnten sich die Menschen nach einem freien Österreich.“⁷⁵⁹ Der Autor unterstreicht die NS-Begeisterung, um eine Katharsis vor 1945 zu suggerieren. Dies geschieht auch durch eine Graphik mit dem Titel „Die Ausgangslage der Zweiten Republik.“ Eine Art treppenförmiger Aufstieg suggeriert das Wachsen des Widerstands und führt von der untersten Stufe, der „Anschlussbegeisterung“, bis zum „neuen Österreichbewusstsein“. Folgende Schritte hätten zu diesem geführt: 1) Verfolgung von JüdInnen, Roma etc., 2) Verfolgung politischer GegnerInnen, 3) das deutsche Verhalten gegenüber den ÖsterreicherInnen, 4,5 und 6)

⁷⁵⁶ ebd.

⁷⁵⁷ Das Thema „Entnazifizierung und Gerichtsverfahren gegen NS-Verbrecher“, eingebettet in einen globaleren Zugang zur Schilderung der Jahre nach 1945, spielt auch im Kapitel „Weltgeschichte und ihre Folgen für Österreich“ eine Rolle. SchülerInnen sollen anhand einer Karikatur, welche eine Befehlskette aufzeigt, an deren Ende der Sarg Hitlers zu sehen ist, Selbstabsolution durch Verweis auf höhere Instanzen als unzureichende Rechtfertigung reflektieren. Durch den Verweis auf einen im Jahre 2001 aufgefundenen österreichischen NS-Verbrecher, sowie durch zwei Fotos zweier schon betagter SS-Mitglieder, die 1988 verurteilt wurden, sollen die SchülerInnen auf die Gegenwart der Vergangenheit hingewiesen werden.

⁷⁵⁸ Die Installierung der Zweiten Republik wird auf S. 68 durch vier gleich große modulare Bild- oder Text-Bild-Einheiten aufgezeigt. Links oben wird ein Faksimile der Moskauer Deklaration (inkl. „Verantwortungsklausel“) abgedruckt, während der Text rechts davon die Konsequenzen derselben zu schildern versucht. „Politisch entschied sich das Schicksal Österreichs bereits im Herbst 1943“ (ebd.: 68): Der als diplomatische Note angedachten Moskauer Deklaration wird eine Bedeutung zugeschrieben, welche sie historisch niemals hatte; dies verwundert v.a. deswegen, weil Lemberger später sehr wohl andere Optionen hinsichtlich Österreichs damaliger Zukunft (durch die Einbettung in einen gesamteuropäischen Kontext) andeutet.

⁷⁵⁹ ebd.

Kriegsausbruch, -wende und -leiden, 7) Moskauer Deklaration und 8) die Befreiung 1945. Dies wird durch das „O5“-Graffito auf dem Stephansdom unterstrichen.

2.6.2.1. Wiederaufbau

DVG schildert die Alliierten dezidiert als „Befreier und Besatzer“.⁷⁶⁰ Anders als in ZVK erscheint die Besatzungszeit nicht homogen, sie wird historisiert; so wird auf immer größere Entscheidungsfreiheiten seitens der Regierung hingewiesen.⁷⁶¹

Auf S. 74 und S. 75 wird mithilfe von Bildern ein Narrativ der schrittweisen moralischen und materiellen Neugründung Österreichs gezeichnet: Textlich wird auf die Zerstörungen durch Bombenangriffe und auf Lebensmittelknappheit verwiesen; es war die Arbeit der Frauen und der Marshallplan, die Österreichs Wiederaufbau ermöglichten, schildert DVG.⁷⁶²

Das äußert sich in einer zwei Seiten übergreifenden Bildnarration: ein Foto eines sowjetischen Soldaten, der versucht einer Frau ein Fahrrad wegzunehmen (unter der Modulüberschrift „Neue Übergriffe der Alliierten!“)⁷⁶³ – ein Bild eines lächelnden „Heimkehrers“, dem eine ältere Frau ein Foto eines jungen Mannes (ihres Sohnes?) zeigt (Legende: „Glück und Enttäuschung liegen eng beieinander ...“) – Schutt wegräumende Frauen – ein Werbeplakat für eine Puch Vespa aus 1950. Das Bild des scheinbar stehlenden Soldaten ist das visuelle Signet für die um dieses gruppierten kurzen Texte, die auf Wohnungsnot, Kohlenmangel, Ausweispflicht, verschwundene ÖsterreicherInnen und alliierte Zensur⁷⁶⁴ hinweisen. Der Verweis auf „neue Übergriffe“ wird nicht näher erläutert, verweist aber auf nicht ausgesprochene Wissensbestände von Übergriffen der Alliierten nach der Befreiung. Als Kontrapunkte zu diesen schweren Zeiten fungieren die Bilder des Wiederaufbaus durch die so genannten „Trümmerfrauen“ und der Heimkehrer. Kurz nach Kriegsende im weit verbreiteten ZVK absent, fungieren im beginnenden 21. Jahrhundert diese beiden geschlechterspezifisch komplementären Bilder des „eigenen“ Leidens zur

⁷⁶⁰ ebd.: 73.

⁷⁶¹ So weist auch Manfred Rauchensteiner darauf hin, dass nur deswegen von einem „Epochencharakter des Besatzungsjahrzehnts“ gesprochen werden kann, „weil sie [die Epoche, I.M.] Schwellen hat, weil innerhalb der Epoche Perioden kreisten und schließlich die Schwellen überwunden“ wurden (Rauchensteiner 1998: 20).

⁷⁶² „Es waren in erster Linie Frauen, die die Kriegstrümmer beseitigten („Trümmerfrauen“). Doch ohne die Hilfe der Alliierten wäre es 1945/46 zur Katastrophe gekommen“ (Lemberger 2002: 75).

⁷⁶³ Ob die Tatsache, dass es sich um einen sowjetischen Soldaten handelt, von Bedeutung ist, lässt sich nicht restlos klären. Im Textteil „Besatzungspolitik“ wird darauf verwiesen, dass die Sowjetunion u.a. deswegen das „Deutsche Eigentum“ in Österreich beschlagnahmte, da der Krieg auf sowjetischem Gebiet nicht nur Millionen Tote, sondern auch große wirtschaftliche Verluste mit sich brachte (vgl. ebd.: 74), die Beschlagnahmungen der östlichen Besatzungsmacht werden in Relation zu den erlittenen Verlusten gebracht.

⁷⁶⁴ Der Text, bei welchem eine Zeile durch einen schwarzen Balken geschwärzt wurde, spricht vom Schicksal der aus der Kriegsgefangenschaft Heimgekehrten. Es wäre nicht unwesentlich zu wissen, ob es sich um einen zeitgenössischen Text handelte oder um einen von Lemberger erfundenen. Wenn der Text authentisch wäre, wäre es interessant gewesen zu erfahren, welche Passagen von der alliierten Zensur verboten wurden. So transportiert dieser Teil des Infomoduls nur ein Gefühl einer von den Alliierten ausgehenden Willkür.

Identitätsstiftung. Trotz Lembergers Fokus auf Verbrechen der Wehrmacht ist hier eine Zäsur spürbar: Beim Heimkehrer kann es sich unmöglich um einen dieser vorher angesprochenen Mörder handeln – er lächelt, die Legende spricht von „Glück“. Das Puch-Werbeplakat schließt mit seinem geschlechterstereotypen Motiv das Kapitel Wiederaufbau.

2.6.2.2. Staatsvertrag – Demythisierung

Die Unterzeichnung des Staatsvertrags und der Abzug der alliierten Truppen in DVG werden unter globalen Vorzeichen betrachtet: dies wird durch die Überschrift „Entspannungspolitik und der österreichische Staatsvertrag“ sowie durch eine Graphik, welche die Konfliktmomente des Kalten Krieges aufzeigt, sowie durch eine Europakarte, die Ost- und Westblock darstellt, signalisiert.⁷⁶⁵ Lemberger gelingt es, die Unterzeichnung des Staatsvertrags nicht als „Bringschuld“ der Alliierten zu zeichnen: Der 15.5.1955 erscheint so nicht einfach als Endpunkt eines Prozesses, in welchem sich das österreichische Volk als würdig erwiesen hatte, die ihm zustehende Freiheit zu erhalten, sondern als Geschehen, das nur im Zusammenhang mit dem Ost-West-Konflikt erfasst werden kann. Die Schritte zum Staatsvertrag und die Unterzeichnung desselben werden nüchtern geschildert: Das Ereignis, welches in den frühen ZVK-Ausgaben fast schon sakralisiert geschildert wurde, wird auf etwa einem Fünftel der Seite in einem kleinen, oft in Stichwörtern gehaltenem Infomodul beschrieben; die bildliche Ikone des Staatsvertrags ist stark beschnitten.⁷⁶⁶

3. Conclusio – Erzählungen aus 2002

DVG bezeugt die Relevanz, die dem „Zivilisationsbruch Auschwitz“ nach den Transformationen der Waldheimaffäre auch in österreichischen Schulbüchern zugesprochen wird. Die strikte narrative Trennung von Zweitem Weltkrieg und Holocaust wird

⁷⁶⁵ Vgl. ebd.: 83f. Fast schon logischerweise aus dieser Einbettung in die Erzählung vom Kalten Krieg ergibt sich die nähere Beschreibung der Streikwelle des Jahres 1950: Mithilfe eines Plakats kommunistischer Provenienz sowie eines Fotos von „Unruhen in Wien“ (vgl. ebd.: 84) ist die Streikwelle dieses Jahres auch stark visuell präsent. Die KommunistInnen hätten versucht, Preisanstiege und Unzufriedenheit in der Bevölkerung auszunutzen. Aber: „Die Stimmung bei den ÖsterreicherInnen schlug [aufgrund des Einschreitens der Regierung und des ÖGB, I.M.] um“, Österreich wurde ein „Partner des Westens“ (ebd.: 83). Während Österreichs pro-westliche Orientierung unterstrichen wird, so kann die Schilderung des Putsches nicht unbedingt unter anti-kommunistischen Vorzeichen gelesen werden. Vielmehr wird betont, dass die KommunistInnen die schon vorhandene Unzufriedenheit und die Proteste zwar ausnützen wollten, diese aber nicht ausgelöst hatten. Auch die Redewendung von „die Stimmung schlug um“ verweist auf genuin-autochtone Unzufriedenheit. Nebenbei erwähnt sei, dass neben dieser implizit repräsentierten Dichotomie zwischen Ausrichtung nach Westen oder nach Osten auch eine dritte Option – Österreich als Brücke zwischen Ost und West – in DVG präsentiert wird: Auf S. 86 wird der „Wien-Gipfel“ im Jahr 1961 unter der Überschrift „Österreich – Treffpunkt der Welt“ diskutiert. Ein Foto zeigt Chruschtschow, „Jackie“ Kennedy und Schärf.

⁷⁶⁶ Vgl. ebd.: 85.

aufgebrochen und der rassistisch-eliminatorische Charakter des Krieges verdeutlicht. 2002 ist auch das Jahr, in welchem intensiver als bisher die Beteiligung von ÖsterreicherInnen an NS-Verbrechen geschildert wird; auch die Verbrechen der Wehrmacht sind visuell stark präsent – allerdings werden die österreichischen Soldaten als Täter ausgeklammert.

Der Aufstieg des Nationalsozialismus wird ausführlich, auch unter Beachtung nicht nur politischer und wirtschaftlicher Prämissen, geschildert. Lemberger geht vom „Entlastungsinstrument Hitler“ weg, verbleibt dabei aber in einer agensgetilgten Sprechweise. Trotz punktueller Versuche, sprachkritisch an NS-Diktion heranzugehen, fällt die oftmals dekontextualisierte Verwendung von TäterInnensprache ins Auge; der Autor und die SchülerInnen laufen Gefahr, „Opfer einer semantischen Gewöhnung“ zu werden. Dennoch: Noch nie wurde im Verlauf des bisherigen Untersuchungsfelds dem Thema Holocaust ein so breiter Rahmen, verbunden mit dem Versuch einer umfassenden Darstellung, gegeben. Dabei wird ein Narrativ der schrittweisen Radikalisierung der JüdInnenvernichtung gezeichnet, um so aufzuzeigen, dass bereits die ersten Ausschlüsse der JüdInnen den Schritt zur Massenvernichtung darstellten.⁷⁶⁷

Für die Darstellung des Austrofaschismus gilt mit Abstrichen das fast ewig gleiche Urteil: Während der faschistische Charakter des Regimes suggeriert wird, wird durch die visuelle Gleichsetzung von Schutzbund und Heimwehr das Motiv der „geteilten Schuld“ bespielt – das „great Austrian taboo“ erweist sich als resistenter gegenüber kritischen Auseinandersetzungen als etwa der Holocaust; dies vielleicht deshalb, da der Druck zur Auseinandersetzung mit der Shoah größer zu sein scheint als hinsichtlich des österreichischen BürgerInnenkrieges. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass ParteigängerInnen der damals gegeneinander kriegsführenden Lager immer noch im politischen Leben präsent sind und darüber hinaus über machtpolitische Ressourcen verfügen. Um einiges expliziter wird der „Anschluss“ geschildert, AnhängerInnenschaft aus Überzeugung und nicht mehr nur aus

⁷⁶⁷ Hier folgt Lemberger wie zuvor der von Dan Diner kritisierten Darstellungsweise und v.a. von Raul Hillberg vertretenen Narrativierung des Holocaust: „Die deutsche Ausrottung der europäischen Juden war der erste vollendete Vernichtungsprozess der Weltgeschichte. [...] Als zu Beginn des Jahres 1933 erstmals ein Ministerialbeamter eine Definition der Bezeichnung „nicht-arisch“ in einen Richtlinienenerlass hineinschrieb, war das Schicksal des europäischen JüdInnentums besiegelt“ (Hillberg 2007c: 1115). Diner, der diese Art der Darstellung als Skizzierung einer „gestauten Zeit“ bezeichnete, betont hingegen stets, dass die Shoah kein Narrativ, sondern lediglich eine Statistik habe. Auch Cornelia Brink greift diese Ablehnung der stringenten Narrativierung des Holocaust auf und kritisiert die „intentionalistische Deutung des Massenmordes“, die „unterstellte Zwangsläufigkeit der Ereignisse“ (Brink 2009: 344) als Sinnstiftung im Kontext nationaler Selbstbilder. Vgl. für diese unterschiedlichen Geschichtsinterpretationen, die unter veränderten Vorzeichen auch als Widerstreit zwischen den VertreterInnen eines „funktionalistischen“ und eines „intentionalistischen“ Ansatzes beobachtet werden können: Kershaw 2002: 148–206.

Hoffnungslosigkeit und Verführung, ist dezidiert Thema in DVG. Trotzdem kommen hier exkulpatorische Motive zum Zug. Dennoch: Lemberger bricht mit der „Lebenslüge der Zweiten Republik“. Dieser Fokus auf den Holocaust ist auch darauf zurückzuführen, dass bei der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit ein Druck von innen und außen zu beobachten ist und diese Impulse zur „Vergangenheitsbewältigung“ auch etwa von der „Gedächtnisunternehmerin EU“ an die Mitgliedsländer herangetragen werden,⁷⁶⁸ wobei vor allem die schwarz-blaue Regierungsbildung 1999/2000 zu einer stärkeren „Beobachtung“ des österreichischen Umgangs mit der NS-Vergangenheit von Seiten des Auslands führte.⁷⁶⁹ Österreich ist 2001 auch Mitglied der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ geworden. Die „Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust“ brachte Grundsätze mit sich, nach denen die dieser Task Force angehörenden Länder zu richten haben, wobei v.a. Punkt 1 herauszustreichen ist:

The Holocaust (Shoah) fundamentally challenged the foundations of civilization. The unprecedented character of the Holocaust will always hold universal meaning. After half a century, it remains an event close enough in time that survivors can still bear witness to the horrors that engulfed the Jewish people. The terrible suffering of the many millions other victims of the Nazis has left an indelible scar across Europe.⁷⁷⁰

Druck und Ansporn von außen, sowie ein auf internationaler Ebene geäußertes Bedürfnis der Aufarbeitung der JüdInnenvernichtung, führen letztlich auch in DVG dazu, den Holocaust als „Zivilisationsbruch“ auch hinsichtlich der Bedeutung für die österreichische Gesellschaft damals und heute zu skizzieren. Hingegen ist bezüglich einer Aufarbeitung des BürgerInnenkriegs wenig Druck von innen,⁷⁷¹ und kein Druck von außen festzustellen: Hier hält man sich scheinbar an das Diktum Senecas: Optima civilis belli defensio oblivio est.

Das auch schon in den letzten ZVK-Ausgaben zu beobachtende Paradigma vom Zweiten Weltkrieg als „Katastrophe der Menschheitsgeschichte“ wird stark implementiert, etwa durch die Betonung der asymmetrischen Kriegsführung auf den östlichen Kriegsschauplätzen. Es wird vom „names and dates approach“ weggegangen, als neuer Begriff⁷⁷² wird der Terminus

⁷⁶⁸ Vgl. Assmann 2006, Judt 2006, König, Schmidt, Sicking 2008.

⁷⁶⁹ Vgl. z.B. Göllner 2009 für eine österreichische Innensicht der „Sanktionen.“

⁷⁷⁰ Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research 2009: 78.

⁷⁷¹ Erst im Frühling/Frühsummer 2010 entbrannte eine Debatte in der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ hinsichtlich einer möglichen Rehabilitierung von verurteilten sozialdemokratischen FebruarkämpferInnen. Anlass war ein Artikel (<http://derstandard.at/1271376028439/Rehabilitierung-Historiker-machen-sich-an-Dollfuss-Aufarbeitung>, Download am 30.09.2010), in welchem von einem „Fahrplan“, ausgearbeitet u.a. von Oliver Rathkolb zur möglichen Neubewertung des Austrofaschismus die Rede war.

⁷⁷² Begriffe sollen in diesem konkreten Zusammenhang mit Peter Steinbach verstanden sein als stets umstrittene und diskutierte, inhaltlich höchst unterschiedlich zu füllende Deutungsangebote (vgl. Steinbach 2009: 159).

des „Kriegsverbrechens“ eingeführt. Nur fünf Jahre nach der Wehrmachtsausstellung sind Verbrechen einfacher Soldaten auch visuell präsent. Aber: Trotz Verweis auf AnhängerInnen wird Gewalt v.a. visuell nur mit Militärs assoziiert – die Bevölkerung hingegen scheint nur textlich an gewalttätigen Handlungen beteiligt gewesen sein, wobei diese Gewalt eher nur angedeutet wird. Deutsche ZivilistInnen erscheinen bildlich nur als Opfer der Alliierten. Neuartig ist die Schilderung von Österreich als integraler Teil NS-Deutschlands, die, wie oben ausgeführt, v.a. auch aus den außenpolitischen Begebenheiten nach 2000 zu erklären ist. Allerdings: Hier wird zwar auf österreichische Soldaten als Teil der Wehrmacht verwiesen, diese werden aber visuell und textlich nicht in den Zusammenhang von Holocaust und Kriegsverbrechen gestellt. Es sind nur die „großen“ österreichischen Männer, die als Exempel für die Beteiligung an NS-Verbrechen fungieren. Was die erwähnten „kleinen“ Männer und Frauen betrifft, so wird ihnen eine Katharsis und die sehr frühzeitige Ausbildung eines Österreichbewusstseins und eine damit Hand in Hand gehende Ablehnung des Kriegs und des Nationalsozialismus an sich unterstellt, was aufgrund bisheriger Untersuchungsergebnisse⁷⁷³ nicht haltbar ist. Trotzdem ist dem Autor zu Gute zu halten, wie präzise und eindeutig er den wirtschaftlichen Aufschwung Österreichs nach 1938 durch die Umstellung der Wirtschaft auf Kriegsbelange erklärt und somit einer Abkoppelung der „guten“ von den „bösen“ Seiten des Nationalsozialismus entgegenarbeitet. Vor allem das damals aktuelle Thema der ZwangsarbeiterInnenentschädigungen ermöglicht eine Auseinandersetzung mit diesen nicht aufgearbeiteten Bestandteilen der österreichischen Geschichte. Unklar bleibt, warum bei einer textlich sehr differenzierten Darstellung der Besatzungszeit die Visualisierungen ein Gefühl der Gewalt und Willkür seitens der Alliierten, ein Gefühl des Opferstatus der Bevölkerung transportieren. Vollkommen nüchtern wird die Unterzeichnung des Staatsvertrags geschildert: Durch die Einbettung der österreichischen Nachkriegsgeschichte in den globalen Zusammenhang des Kalten Kriegs sowie durch die starke Beschneidung der Bildikone des Staatsvertrags kommt dem 15.5.1955 zwar immer noch eine wichtige Rolle zu, aber bei Weitem nicht mehr der sakrale Charakter, wie er noch bis in die 1970er Jahre in ZVK vollkommen ungebrochen und etwa durch den Verweis auf den visuellen Gegenpart des Heldenplatzes kontrastiert beobachtet werden konnte und, wie ich in weiterer Folge aufzeigen werde, in anderen österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts immer noch beobachtet werden kann.

⁷⁷³ Vgl. z.B. Bruckmüller 1994, 1996. So veranstaltete das Fessler-Institut 1956 eine Umfrage unter dem Titel „Nationalbewusstsein der Österreicher“. Auf die Frage: „Sind Sie persönlich der Meinung, dass wir eine Gruppe des deutschen Volkes sind, oder sind wir ein eigenes österreichisches Volk?“ antworteten 49% der Befragten, dass sie sich dem „österreichischen Volk“ zugehörig fühlten; 46 % hingegen fühlten sich als Teil des „deutschen Volks“ (vgl. für diese Umfrage und weitere Befragungen Bruckmüller 1996: 21, 21–26).

In diesem Sinne kann (auch auf Ebene der Visualisierung) von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden: Weg von der Opferthese und dem Fokus auf die „endgültige Befreiung“ 1955, hin zur Ausbildung eines zwar gebrochenen, aber dennoch manifesten „negativen Gedächtnisses“. Nicht nur in Österreich, auch in Resteuropa wurde im beginnenden 21. Jahrhundert endgültig von „Triumph“ auf „Trauma“ die Vergangenheitsbetrachtung betreffend umgestellt; somit verankert sich die österreichische Erinnerungskultur durch diese Neuverhandlungen des Gedächtnisses innerhalb eines europäischen „Standards“ der „Vergangenheitsbewältigung“. Spätestens mit der Stockholmer Holocaust-Konferenz im Jahre 2000 wurde die „Basis eines (offiziellen) europäischen Gedächtnisses“ gelegt, der Startpunkt für eine europäische Vergangenheitspolitik,⁷⁷⁴ durch welche sich mit der Zeit ein europäisches Geschichtsnarrativ „von Athen bis Auschwitz“⁷⁷⁵ herausgebildet hat. Das „entrée billet“⁷⁷⁶ zu einer global anerkannten Erinnerungskultur mit präzise artikulierten Standards – die Anerkennung der Vernichtung der JüdInnen als zentrales Ereignis des 20. Jahrhunderts – ist 2002 in Österreich eindeutig entwertet worden – schließt man vom Schulbuch als Faktor und Produkt soziopolitischer Prozesse auf die Gesellschaft.

Exkurs: Koordinaten des österreichischen Geschichtsbilds im 21. Jahrhundert

Die Parameter dieses europäischen Geschichtsnarrativs gilt es zwar festzuhalten, dennoch muss bezüglich der konkreten Ausformulierung des jeweiligen nationalen Geschichtsbilds angemerkt werden: Fest stehen nur einige narrative Bausteine, die großen Scripts, denen die Erzählung zu folgen hat, allen voran der Fokus auf die Relevanz des Vermächtnisses des Holocaust. Was Österreich betrifft, so müssen in einem Schulbuch des 21. Jahrhunderts bild-diskursive Versatzstücke enthalten sein, welche auf die Erosion der österreichischen Opferthese ver- und MittäterInnenenschaft ausweisen. Wie stark diese Beschäftigung mit dem österreichischen Anteil an NS-Verbrechen sein muss, ist allerdings nicht genau „geregelt“; die Darstellung der österreichischen Geschichte im Schulbuch folgt den großen gesellschaftlichen Prämissen, die, wie ich es in Kapitel III aufgezeigt habe, nicht eindeutig die Implementierung einer TäterInnenperspektive fordern oder fördern. Man kann die Darstellungsweise der österreichischen Geschichte nach der Waldheim-Affäre 1986 als eine Art Koordinatensystem visualisieren, bei welcher zwar die beiden Achsen mit „Opfer“ und „TäterInnen“ fest

⁷⁷⁴ Kroh 2008: v.a. 232ff.

⁷⁷⁵ Maier 2002: 9. Maier spricht von einem europäischen Sonderweg, der in Athen seinen Anfang und in Auschwitz den Endpunkt fand.

⁷⁷⁶ Judt 2006: 933.

vorgeschrieben sind; aus der unterschiedlichen Fokussierung auf eine dieser beiden Koordinaten ergeben sich allerdings sehr distinkte Geschichtsbilder.

Während DVG trotz aller punktuellen Kritik sehr klar die Beteiligung von ÖsterreicherInnen an NS-Verbrechen⁷⁷⁷ hervorhebt und auch generell die Geschichte Österreichs zwischen 1938 und 1945 beleuchtet, so ist nicht gesagt, dass dies in allen Schulbüchern vergleichbarer Jahrgänge der Fall sein muss. Exemplarisch möchte ich hier an der „Zeitbilder“-Ausgabe aus 2003⁷⁷⁸ aufzeigen, dass bei gleichzeitig sehr differenzierter und tiefgehender Beleuchtung der NS-Verbrechen⁷⁷⁹ die österreichischen Verwicklungen in dieselben bei Weiten nicht so eindeutig dargestellt werden müssen, um den vorher ausgeführten Standards eines europäischen Gedächtnisses oder den innerösterreichischen Prämissen der Vergangenheitsdeutung zu entsprechen. Um auf eine eingangs vorangestellte Kategorie zu verweisen, kann hier etwa nur mit Abstrichen von der Entwicklung eines „negativen Gedächtnisses“, d.h. der Beschäftigung mit Verbrechen, die vom eigenen Staat, dem eigenen Kollektiv begangen wurden, gesprochen werden.

Während Ebenhoch, Scheucher und Wald mit einer sehr präzisen Darstellung des Austrofaschismus aufhorchen lassen,⁷⁸⁰ lässt die Schilderung des „Anschlusses“ und des anschließenden Schicksals Österreichs diese Präzision vermissen. Während sehr wohl auf die 200.000 NS-AnhängerInnen am 15.3.1938 am Heldenplatz verwiesen wird, werden diese mit den vielen GegnerInnen und Verhafteten, welche nicht fotografiert worden seien, aufgewogen.⁷⁸¹ Diese Taktik des Aufwiegens kommt auch in weiterer Folge zum Zug: Obwohl eine Mehrheit den „Umbruch“ begrüßt hätte, muss doch auf den Terror bei der Volksabstimmung verwiesen werden.⁷⁸² Diese Mehrheit wird auch visuell konterkariert, wenn

⁷⁷⁷ Vgl. für den österreichischen Anteil an NS-Verbrechen Perz 2006, auch Weinzierl 1997.

⁷⁷⁸ Es handelt sich dabei um: Ulrike Ebenhoch, Alois Scheucher, Anton Wald (2003). Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart. Wien. Diese „Zeitbilder“-Ausgabe wurde mit Bescheid des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 14.3.2003, GZ 40.207/1-V/1/02, gemäß § 14 Absatz 2 und 5 des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr 472/86, und gemäß der geltenden Lehrpläne aus 1999/2000 als für den Unterrichtsgebrauch an Hauptschulen und an AHS-Unterstufen für den Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde approbiert.

⁷⁷⁹ Nur als Beispiel sei erwähnt, dass hier etwa auch die Verbrechen der Wehrmacht zwar nicht textlich, dafür aber visuell thematisiert werden, anhand eines Bildes mit der Legende: „Deutsche Soldaten erschießen im Zweiten Weltkrieg sowjetische Zivilisten“ (Ebenhoch, Scheucher, Wald 2003: 62).

⁷⁸⁰ So sei etwa die Zerschlagung der Sozialdemokratie nicht nur eine italienische Forderung, sondern auch eine von bürgerlichen Kreisen in Österreich gewesen; „provokante Waffensuchaktionen“ der Regierung hätten zum BürgerInnenkrieg geführt, der ein „ungleiche[r] Kampf“ gewesen sei (ebd.: 34). Die Regierung hätte ihre gesamte Macht (Polizei, Bundesheer mit Artillerie und Heimwehr) eingesetzt und dann autoritär regiert, die Ständevertretung sei de facto niemals in Kraft getreten (vgl. ebd.: 35).

⁷⁸¹ Vgl. ebd.: 38.

⁷⁸² Vgl. ebd.

zwar ein farbiges Bild von Hitlers Ankunft am Heldenplatz abgedruckt wird (welches allerdings fast keine Bevölkerung zeigt, sondern auf Hitler selbst fokussiert), dieses aber durch das größere NS-Propagandaplakat für die Volksabstimmung in den Schatten gestellt wird.⁷⁸³ Hier wird zwar auf die JüdInnen als Hauptleidtragende hingewiesen (sie hätten unter den TäterInnenlosen „Arisierungen“ zu leiden gehabt), trotzdem ist der an diese Information anschließende Absatz, der auf Inhaftierungen von nicht-jüdischen ÖsterreicherInnen eingeht, eindeutig länger⁷⁸⁴ – von TäterInnen oder überhaupt von österreichischer Geschichte zwischen 1938 und 1945 ist hier keine Rede und kein Bild. Unversehens kann als Eröffnung des Kapitels „Österreich – die Zweite Republik“ postuliert werden: „Die Geschichte Österreichs vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis heute ist eine ‚Erfolgsstory‘.“⁷⁸⁵ Als Schlüsselbild fungiert ein fast eine A4-Seite großer Abdruck der Ikone des Staatsvertrags (man beachte die Größenrelationen von „Heldenplatz“ und „Staatsvertrag“).⁷⁸⁶

In Österreich herrschte Freude über das Ende des Krieges und der Nazi-Herrschaft. Aber auch Trauer um die vielen toten Soldaten und Zivilisten. Dazu kamen Sorge und Angst vor der ungewissen Zukunft. Das Land lag in Trümmern, drückend war die Hungersnot und fremde Soldaten hatten nun die Befehlsgewalt. Die Wehrmachtssoldaten und Angehörigen der SS fürchteten sich vor einer Gefangennahme, die Zivilbevölkerung vor Übergriffen (Plünderungen, Vergewaltigungen) und Verschleppung. Es herrschte Chaos. [...] Die vielen in Österreich stationierten Kriegsgefangenen und Zwangsarbeiter aus ganz Europa wollten endlich nach Hause.⁷⁸⁷

1945 ist eine Chiffre der Verzweiflung, der Angst und der Gewalt, es ist der Beginn der Fremdherrschaft („fremde Soldaten hatten nun die Befehlsgewalt“). Die toten Soldaten und ZivilistInnen, die Angehörigen der Wehrmacht und der SS (die eigenen Soldaten?) sind ein Opferkollektiv, welches nun hilflos den Aggressionen von außen ausgeliefert ist. Die alliierten Soldaten bringen nicht die Befreiung, sondern die Auflösung von Ordnungsstrukturen mit sich. Was die erwähnten ZwangsarbeiterInnen zuvor in Österreich gemacht haben, wird hier nicht und an keiner anderen Stelle erwähnt, sie sind genauso wie die Kriegsgefangenen scheinbar nur in Österreich „stationiert“ gewesen – der Unterschied zur Darstellung der Zwangsarbeit in DVG könnte größer nicht sein. Diese Schilderung wird auch

⁷⁸³ Vgl. ebd.

⁷⁸⁴ Vgl. ebd.: 39.

⁷⁸⁵ ebd.: 130.

⁷⁸⁶ Über Trümmer und Besatzung hin zu Sozialstaat und der Betonung der großen Kulturtradition führt der Eröffnungstext: Als herausragende österreichische KünstlerInnen der Gegenwart werden mit Elfriede Jelinek und Thomas Bernhard zwei SchriftstellerInnen aufgeführt, die dieser Darstellungsweise der österreichischen Geschichte wohl entschieden widersprechen würden, man denke hier nur an Bernhards „Auslöschung“, ganz zu schweigen von „Heldenplatz“, oder an Jelineks „Die Kinder der Toten“.

⁷⁸⁷ ebd.: 132.

durch die Bildauswahl verfestigt: In der Erzählung von Not und Leiden ist über ein Foto von Trümmerfrauen gleichzeitig auch der Beginn vorher erwähnter „Erfolgsstory“ implementiert. Ein Plakat mit dem Slogan „Wieder frei!“, welcher neben dem mit rot-weiß-roter Fahne beflaggten Stephansdom und über den ersten Sätzen der Moskauer Deklaration (wobei die Verantwortungsklausel absent ist) platziert ist, verbindet auf eindrucksvolle Weise die katholisch konnotierte Version der Opferthese und den perspektivierten Wiederaufbau (der restaurierte Stephansdom). Als TäterInnen erscheinen hier die „deutschen Kriegsverbrecher“ – folgt man einem unkommentiert abgedruckten Artikel aus der Zeitung „Neues Österreich“ aus April 1945.⁷⁸⁸ Österreichische TäterInnenschaft wird nur vage hinsichtlich der sonst wohl kaum zu erklärenden Notwendigkeit zur Entnazifizierung angedeutet, wobei auch hier der Absatz mit dem Verweis auf den österreichischen Widerstand eröffnet wird: „Was aber sollte mit den etwa 500 000 ehemaligen Parteimitgliedern geschehen, die zum Teil begeisterte, ja fanatische Anhänger Hitlers gewesen waren? Manche hatten sich aktiv an den Gräueln des NS-Regimes beteiligt,“⁷⁸⁹ – dies ist neben dem Hinweis auf die „Umbruchstimmung“ in Österreich 1938 der einzige Hinweis auf österreichische TäterInnenschaft.

Während der Holocaust in dem von mir im Vorhinein skizzierten Koordinatensystem des österreichischen Gedächtnisses nach den Ereignissen der Waldheimaffäre als Fixkoordinate platziert ist, wird anhand des Vergleichs der in DVG und Zeitbilder angebotenen Narrative klar, dass sehr unterschiedliche Vergangenheitsentwürfe die österreichische Geschichte betreffend präsentiert werden können, solange gewisse narrative Bausteine vorhanden sind. Paraphrasiert heißt dies hier: Pro forma muss österreichische MittäterInnenschaft auf jeden Fall erwähnt werden, egal ob sie expliziert wird oder sich in Passivkonstruktionen verliert. Ob dies zwangsläufig mit einer kritischen Beschäftigung mit der österreichischen Beteiligung an NS-Verbrechen Hand in Hand geht, sei dahingestellt.

⁷⁸⁸ Vgl. ebd.

⁷⁸⁹ ebd.: 133.

XII. „Geschichte live“-Ausgabe aus 2010

1. Allgemeine Informationen

Nach dem Ende von ZVK wird neben DVG ein drittes, letztes Schulbuch zur Analyse herangezogen: „Geschichte live 4“ (GL) ist eines der sich am besten verkaufenden österreichischen Schulbücher des 21. Jahrhunderts, die AutorInnen sind Helmut Hammerschmid, Maria Ecker, Petra Öller und Gerlinde Steinberger. Zur Analyse habe ich die aktuellste Ausgabe aus 2010 herangezogen, es gelten die AHS/HS Lehrpläne aus 1999/2000.⁷⁹⁰ Das A4-formatige Lehrbuch fällt durch sein helles Layout mit vielen Weißflächen auf. Im Gegensatz zum modularartig aufgebauten DVG kann ein „konventioneller“, hierarchischer Aufbau des Text-Bild-Flusses festgestellt werden. Das gezeichnete Cover spannt einen Bogen über die in GL besprochenen Themen: Von Hitlers Ansprache am Heldenplatz (in Sepia gehalten) wird ein Narrativ des steigenden Wohlstands und der Befriedung Österreichs und Europas gezeichnet, das auch durch die zunehmende Farbenvielfalt zum Ausdruck kommt. Der Weg führt über die in schwarz-weiß dargestellten Trümmer der Nachkriegszeit, über die Konsumgesellschaft der späten 1950er Jahre, gegen den Vietnamkrieg Protestierende, die Schlaghosen der 70er Jahre, den Berliner Mauerfall hin zum Aufbau eines hier wörtlich zu verstehenden gemeinsamen europäischen Hauses.⁷⁹¹ Es führt ein steter, kontinuierlicher Weg hin zu Frieden und Wohlstand, lautet die Botschaft.

2. Analyse GL 2010

2.1. Austrofaschismus: Provokationen der Regierung, Annäherung von links und rechts

Auch hier werden Bilder von aufmarschierendem Schutzbund und Heimwehren einander gegenübergestellt.⁷⁹² Dies verwundert in GL insofern, als dass der BürgerInnenkrieg doch recht explizit als ungleicher Kampf der Regierung gegen die ArbeiterInnenschaft und deren zögerliche Führungsriege geschildert wird. Dies wird v.a. dadurch ersichtlich, dass der

⁷⁹⁰ GL wurde mit Bescheid des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, GZ 44.522/1-V/1/01 (Sbx GZ 44.522/1-V/1/03), gemäß den Lehrplänen von 1999/2000 approbiert. Bei den für diese Analyse in Frage kommenden Kapiteln handelt es sich um das Großkapitel „Der Nationalsozialismus“ (etwa 25 von 140 Seiten), „Österreich – Die „Zweite Republik““ (hier etwa 7 Seiten) sowie „Die Erste Republik in Österreich 1918–1938“ (hier von etwa 1933 bis 1938 6 Seiten).

⁷⁹¹ Die einzelnen EU-Mitgliedsländer werden durch Jugendliche, deren nationale Zugehörigkeit durch ihre Kleidung (in den jeweiligen Landesfarben) symbolisiert wird.

⁷⁹² Hammerschmid et al. 2010a: 38.

Regierungsstil als „diktatorisch“⁷⁹³ beschrieben wird, weiters: Die „Selbstausschaltung“ des Parlaments sei eine bewusste Ausschaltung gewesen, ein verschleierter Staatsstreich.⁷⁹⁴ Differenziert wird nicht nur zwischen Dollfuß⁷⁹⁵ und den Heimwehren, sondern zwischen den „einfachen Sozialdemokraten“⁷⁹⁶ und dem Schutzbund einerseits und den nicht näher ausgeführten anderen, „höheren“ (?) SozialdemokratInnen, der Parteiführung: Während Letztere zuwarten wollte, hätten Schutzbundführer aufgrund der Waffenaushebungen der Regierung auf eine Reaktion gepocht, auch weil im „Linzer Programm“ (der Sozialdemokratie) festgelegt worden war, „die demokratischen Zustände notfalls auch mit den Mitteln der Gewalt wiederherzustellen“.⁷⁹⁷ Als der Aufstand begann, hätte die Regierung das Bundesheer mit schweren Waffen eingesetzt.⁷⁹⁸ Durch Bilder wie „Bundesheersoldaten schießen auf Sozialdemokraten“⁷⁹⁹ wird deutlich, dass der BürgerInnenkrieg der Kulminationspunkt einer Provokation von Seiten des Regimes war („[d]ie Regierung war darauf vorbereitet“). Hinsichtlich der Bezeichnung dieses Regimes versuchen die AutorInnen einer politischen Punzierung zu umgehen, meist wird von Dollfuß persönlich oder „der Regierung“ gesprochen. Dennoch erscheint folgende Passage recht eindeutig: Die Heimwehren, so GL, hätten Grundsätze des deutschen und italienischen Faschismus in ihr Programm aufgenommen, „sie lehnten Demokratie und Parlamentarismus ab und traten für den ‚Ständestaat‘ [...] ein, das heißt, die Parteien sollten durch berufsständische Organisationen ersetzt werden“.⁸⁰⁰ Ob somit auch der „Ständestaat“ de facto als „austrofaschistisch“ bezeichnet werden kann, wird nicht geklärt, dieses politisch stark aufgeladene Vokabel wird in weiterer Folge nicht mehr bemüht.

Die starke Verquickung von Nationalsozialismus und Februarereignissen fällt auf.⁸⁰¹ Dies geht mit Ambivalenzen des Narrativs einher: Während die Regierung für den BürgerInnenkrieg verantwortlich gemacht wird, werden die SozialdemokratInnen durch

⁷⁹³ ebd.: 40.

⁷⁹⁴ ebd.

⁷⁹⁵ Dollfuß wird mit einer als standardisiert zu bezeichnenden Formel beschrieben: „Die Bedeutung von Bundeskanzler Dollfuß ist bis heute äußerst umstritten: Einerseits leistete er gegen Hitler aktiven Widerstand und kämpfte für die Unabhängigkeit Österreichs, andererseits trug er zum Niedergang der Demokratie bei und ließ die Verletzung der Menschenrechte zu“ (ebd.: 41). Damit wird eine eindeutige Positionierung vermieden; ein Bild „Bundeskanzler Dollfuß: bei einem nationalsozialistischen Putschversuch ermordet“ (ebd.: 41) scheint aber die erste Geschichtsdeutung zu konsolidieren.

⁷⁹⁶ ebd.: 40.

⁷⁹⁷ ebd.

⁷⁹⁸ Vgl. ebd.: 40f.

⁷⁹⁹ ebd.: 41.

⁸⁰⁰ ebd.: 38.

⁸⁰¹ So wird darauf verwiesen, dass Hitler am Tag nach der Parlamentsausschaltung seinen größten Wahlerfolg gefeiert hätte; dies wird auch durch ein Foto einer NS-Propagandaaktion in Wien („Radikale Parteien machen sich die wirtschaftliche Krise zunutze“) sowie ein NS-Flugblatt deutlich (ebd.: 40).

sprachliche Strategien bewusst oder unbewusst in NS-Nähe gerückt, wodurch auch die Reaktionen der Regierung plausibel gemacht werden sollen:

In dieser Situation – auf der einen Seite die drohende Gefahr durch die Nationalsozialisten, auf der anderen Seite die an Einfluss gewinnenden Sozialdemokraten – entschied der christlichsoziale Regierungschef Engelbert **Dollfuß** einen **autoritären** (*unbedingten Gehorsam fordernd, diktatorisch*)⁸⁰² Kurs einzuschlagen.⁸⁰³

Ebenso wird darauf verwiesen, dass sich SozialdemokratInnen den NationalsozialistInnen zuwandten, da diese entschiedener gegen die Regierung vorgingen.⁸⁰⁴ Bei einem hegemonialen Narrativ über die Schuld der Regierung am BürgerInnenkrieg sind an den Rändern des Diskurses abweichende Erzählungen festzustellen, die über die Skizzierung der von den NationalsozialistInnen und SozialdemokratInnen (sic!) ausgehenden Gefahr die Reaktionen der Regierung zu erklären versuchen. Generell erscheint das BürgerInnenkriegsnarrativ noch nicht fertig austariert zu sein.

2.2. „Anschluss“: Partielle Rückkehr der Opferthese

Nach der Unterredung Schuschniggs mit Hitler in Berchtesgaden hätte die österreichische Regierung „verzweifelte Gegenmaßnahmen“ ergriffen und erfolglos Hilfe im Ausland gesucht.⁸⁰⁵ Deswegen verzagten die ÖsterreicherInnen aber nicht: 3.000 Menschen hätten sich etwa in Leoben zu „eindrucksvollen“ pro-österreichischen Demonstrationen versammelt. Während der Protest der Zivilgesellschaft gelobt wird, wird das Fehlen staatlichen Widerstands gegen den „Anschluss“ folgendermaßen erklärt: „Die entscheidende Frage war, ob sich das schlecht ausgerüstete österreichische Bundesheer gegen die hochgerüstete deutsche Wehrmacht zur Wehr setzen sollte und könnte.“⁸⁰⁶ Das hier eindeutig durch den Gegensatz „hochgerüstet“ – „schlecht ausgerüstet“ als Antwort ein „Nein“ suggeriert wird, liegt auf der Hand. Trotz der Betonung der Schwäche des kleinen Österreichs und des Fokuses auf den Protest der Bevölkerung, muss (aus der Logik einer partiellen Erosion der Opferthese heraus) ein Text aus 2010 auf den Jubel der Bevölkerung nach Einmarsch der deutschen Truppen und Hitlers verweisen. Aber auch hier wird versucht, die Bedeutung und Quantität des Zuspruchs abzuschwächen: „Am 15. März wurde er [Hitler, I.M.] von ungefähr 200 000 Menschen auf dem Wiener Heldenplatz gefeiert, viele waren dafür von weit

⁸⁰² Im Original grau statt kursiv.

⁸⁰³ ebd.

⁸⁰⁴ Vgl. ebd.

⁸⁰⁵ ebd.: 42.

⁸⁰⁶ ebd.

hergekommen. Die Wiener Bevölkerung zählte damals zirka 1,8 Millionen.⁸⁰⁷ Dieser demographische Hinweis dient dazu, die 200.000 WienerInnen mit den 1,6 Millionen Nicht-Jubelnden zu kontrastieren – obwohl viele jubelten, so suggeriert der Text, war doch das „andere Österreich“ zahlenmäßig bei Weitem überlegen. Auch die Thematisierung der Inhaftierung tausender ÖsterreicherInnen und der wirtschaftlichen Ausbeutung des Landes nach dem „Anschluss“, verstärkt den Opferstatus Österreichs.⁸⁰⁸ Worauf nicht hingewiesen wird, ist, dass es sich bei diesen Inhaftierten vor allem um politische GegnerInnen gehandelt hat – die ÖsterreicherInnen an sich erscheinen als Opfer. Auch das Schicksal der jüdischen Bevölkerung ist kein Thema, im Vordergrund steht die Aggression gegen die staatliche Souveränität Österreichs. Vor der Volkabstimmung habe sich eine „wahre Flut von Propaganda [...] über Österreich [ergossen]“, ⁸⁰⁹ dies wird durch ein Propagandaplakat für die Volksabstimmung deutlich. Die 99,73% an Zustimmung lassen sich auf Begrüßung des „Anschlusses“ (nicht auf eine NS-Gesinnung der Bevölkerung) zurückführen, „auf den „Wunsch vieler Österreicherinnen und Österreicher nach der Heimat in einem großen, mächtigen Staat“ (und nicht etwa auf die empfundene Verbindung zum „deutschen Volk“), aber auch durch den Druck auf die österreichische Bevölkerung erklären.⁸¹⁰

2010 fällt GL hinter die explizitere Schilderung von DVG zurück, das Schicksal des im Stich gelassenen Österreichs kann nur viktimologisch gefasst werden.⁸¹¹ Auch die Ikone des österreichischen Gedächtnisorts „Heldenplatz“ fehlt: In GL ist es nicht das Bild von der Rede in Wien, sondern eine Aufnahme von Hitler in Innsbruck, die abgedruckt wird. Das Bild erfüllt durch die Ähnlichkeit mit der Ikone der MittäterInnenschaft zwar auch eine kritische Funktion, dennoch fehlt ihr das ästhetisch-reflexive Potenzial, dass den Heldenplatzaufnahmen aufgrund ihrer Fokussierung auf die jubelnde Masse und des fragmentarischen, unendlich erscheinenden Charakters des Platzes selbst inhärent erscheint.

⁸⁰⁷ ebd.

⁸⁰⁸ Vgl. ebd.

⁸⁰⁹ ebd.: 43.

⁸¹⁰ ebd.

⁸¹¹ Auch Karl Renner hätte für die SozialdemokratInnen eine „Anschlussempfehlung“ gegeben; ebenso hätten die katholische und evangelische Kirche den „Anschluss“ unterstützt, allerdings nur, damit sie „weiterhin ohne Behinderung vom ‚neuen‘ Staat ihre Aufgabe in der Seelsorge erfüllen konnten“ (ebd.). Sie hätten dies getan, so könnte man paraphrasieren, um in schlimmen Zeiten Gutes zu tun, eine ideologische Übereinstimmung, etwa was Antijudaismus oder Antibolschwismus betrifft, wird nicht in Erwägung gezogen. Walter Sauer hat versucht, das Verhalten der Kirchen während der NS-Zeit theoretisch als Konkurrenz um gesellschaftliche Hegemonie vor dem Hintergrund der weitgehenden Interessenkonkordanz zu fassen und schlussfolgert, dass es den Kirchen nicht um eine „Infragestellung der politischen Macht, sondern um ihre Anerkennung als primäre ideologische Führungsinstanz der Gesellschaft“ gegangen wäre (Sauer 2000: 174f.; vgl. für das Verhalten der Kirchen im „Altreich“ auch Rehmann 1986). Das Verhalten der Kirchen erscheint in diesem Lichte nicht als Dienst am guten Werk, sondern als Strategie des Machterhalts, nicht als Widerstand, sondern als Taktik zur Durchsetzung eigener Interessen.

2.3. Nationalsozialismus

Während visuell das von A. Paul Weber gezeichnete Titelbild zu Ernst Nikischs Buch „Hitler, ein deutsches Verhängnis“,⁸¹² das ein den Hitlergruß machendes Skelett zeigt, in das Thema einführt, verfestigt ein ZeitzeugInnenbericht von Leon Zelman die Verquickung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zelman thematisiert in seinem Text die Vernichtung, aber auch das Überleben und den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinde.

2.3.1. Entstehung und Pfeiler des Nationalsozialismus⁸¹³

Als die drei Säulen des Nationalsozialismus werden das „Führerprinzip“ (ein Bild zeigt eine Gruppe von Frauen, welche ein Bild Hitlers umringen),⁸¹⁴ die „Rassenlehre“ (bildlos)⁸¹⁵ sowie die „Lebensraumbeschaffung ...“ („... für arische Bauern“, wie die Legende des anbei gestellten Bildes präzisiert; explizit weist der Text darauf hin, dass dies Hand in Hand mit der Ausrottung und Ausbeutung der Bevölkerung in den überfallenen Landstrichen ging) benannt. Was die „Rassenlehre“ betrifft, so werden hier die aus der NS-Sprache entlehnten Begriffe zwar als solche ausgewiesen; trotzdem werden Termini wie „arische Rasse“, „Herrenrasse“ und „Untermenschen“ zur Veranschaulichung von Sachverhalten übernommen.

„Der Weg Deutschlands in die Diktatur“ zeigt (visuell) den Händedruck Hitlers mit Hindenburg (die Vereidigung Hitlers als Reichskanzler), den brennenden Reichstag sowie ein Bild von Ernst Röhm und Hitler (wobei Röhrs Ermordung Hitler die Gelegenheit gegeben

⁸¹² A. Paul Webers Zeichnungen hatten ihren Weg schon zuvor auf eine Kopiervorlage zu Achs et al. 1989 gefunden (K 25). Eine zeigt eine Armee namenloser Menschen, die unter der Hakenkreuzfahne blind in einen Sarg hineinstürzt. Die „eindringliche, scheinbar prophetische Kraft und der mahnende Charakter“ von Webers Zeichnungen führen dazu, dass sie oft in Schulbüchern abgedruckt werden (Noll 2009: 396). Tatsächlich entstanden die Zeichnungen Webers und die Schrift Nikischs in einem gänzlich anderen Kontext, als der in Schulbüchern stets als „Prophezeiung der Katastrophe“ titulierte. Nikisch, ein preußisch-protestantischer, sozialistischer Schriftsteller sah die Katastrophe Deutschlands in der Aufrechterhaltung des Versailler Nachkriegssystems; in diesem Sinne ist die visuelle Kritik an Hitler, die vor 1933 zu Papier gebracht wurde, als Kritik an dessen Legalität, Pazifismus und Parlamentarismus zu verstehen (sic!, vgl. ebd.: 403).

⁸¹³ Der nationalsozialistische Putsch wurde zuvor schon im Zusammenhang mit den politischen Unruhen der Zwischenkriegszeit thematisiert (vgl. Hammerschmid et al. 2010a: 24).

⁸¹⁴ Auch hier wird „Führer“gläubigkeit visuell nur mit Frauen in Verbindung gebracht, vgl. die ZVK-Ausgabe aus 1989.

⁸¹⁵ Das dieser Abschnitt ohne Visualisierungen auskommt, ist wahrscheinlich auf eine sehr bewusste Bildauswahl zurückzuführen. Im Gegensatz zur etwas unreflektierten Verwendung von NS-Begriffen, verzichten die AutorInnen bewusst auf die Perpetuierung antisemitischer NS-Bilder; dort wo Visualisierungen angebracht erschienen, werden fast ausschließlich Bilder verwendet, die von den Opfern angefertigt wurden. Dies wird so explizit als Grundlage der Konzeptionierung von GL im begleitenden LehrerInnenhandbuch geäußert: Die SchülerInnen sollen nicht durch eine bestimmte Auswahl von Bildern dazu gezwungen werden, in die „nationalsozialistische Rolle“ zu schlüpfen (vgl. Hammerschmid et al. 2007: 17). Leider wurde diese Prämisse hinsichtlich der Sprache nicht beachtet: „Bei der Darstellung der „entarteten“ Kunst wird bewusst kein „entartetes“ Bild bzw. ein Ausschnitt aus einem entarteten Werk verwendet, damit die ehemals aufgebauten Vorurteile nicht in die Gegenwart weitergetragen werden“ (vgl. ebd.: 17). Die SchülerInnen sollen wissen, so könnte man paraphrasieren, dass es „entartete“ Kunst gab, aber nicht, wie diese aussieht. Trotzdem ist die Tendenz zur bewussten Bildauswahl positiv herauszuheben.

hätte, sich zum „obersten Richter“ zu machen; obwohl zuvor KommunistInnen und SozialdemokratInnen als politische GegnerInnen und Opfer ausgewiesen werden, ist es doch mit Röhm ein SA-Mitglied, welches visuell als erstes Opfer der Nazis aufscheint – bzw. als zweites nach Dollfuß). Dem Thema „Kunst und Kultur“ wird ein eigenes Kapitel gewidmet. Besonderes Augenmerk wird auf das Schicksal der Vertriebenen gelegt; Flucht und Vertreibung erscheinen nicht nur als Rettung oder aus „österreichischer“ Perspektive als Aderlass, sondern als Entwurzelung.⁸¹⁶ Dennoch hätten die Menschen sich zum Nationalsozialismus hingezogen gefühlt, auch da dieser sein Versprechen, Arbeit zu beschaffen gehalten hätte – auch wenn dies durch „sinnlose Arbeitsbeschaffungsprojekte (z.B. Begradigung der Flüsse)“ oder durch Rüstungsproduktion geschehen wäre.⁸¹⁷ Wie in allen nach 1989 approbierten Schulbüchern nimmt das Kapitel „Propaganda“ einen wesentlichen Platz ein; dies erscheint wichtig zur Erklärung des Nationalsozialismus (und auch zur Exkulpierung der Bevölkerung). Drei Bereiche werden hier herausgehoben: der Rundfunk, das Kino⁸¹⁸ sowie die Massenbeeinflussung in der Freizeit (durch das „Kraft durch Freude“-Programm). Urlaub war nun endlich auch „für den schmalsten Geldbeutel erschwinglich [...]“. Die Menschen konnten sich über ‚KdF‘ lang gehegte Wünsche und Träume erfüllen.“⁸¹⁹ Dass allerdings die Menschen mit den schmalsten Geldbeutel, etwa die ArbeiterInnen, bei KdF-Reisen deutlich unterrepräsentiert waren, und nicht einmal ein Prozent von ihnen zu den privilegierten Reisenden zählte, wird hier von den AutorInnen nicht reflektiert und verweist tatsächlich auf die große Macht der NS-Propaganda noch heute.⁸²⁰

Sporadisch treten in GL Einschübe mit dem Titel „Menschen wie du und ich“ auf. Hier wird der Fokus auf die Erziehung der Jugend im Sinne des Nationalsozialismus gelegt, betont wird die ungleiche Behandlung von Mädchen und Burschen. Unter der Überschrift „Wir waren keine Heldinnen“ – Frauenalltag in der NS-Zeit⁸²¹ wird die „Männergesellschaft“ des Dritten Reiches, die Bekämpfung der weiblichen Berufstätigkeit sowie die im Laufe des Kriegs erfolgte Integration in die Arbeitswelt geschildert. Diese Verschiebungen werden durch zwei

⁸¹⁶ Vgl. für die österreichische Exilforschung: Adunka, Roessler 2003. In GL wird etwa auf den Selbstmord Stefan Zweigs im Exil hingewiesen: „In seinem Abschiedsbrief schreibt Zweig, dass er ein Mann ohne Vaterland sei und sich zu alt fühle, um noch einmal neu zu beginnen“ (Hammerschmid et al. 2010a: 48).

⁸¹⁷ ebd.

⁸¹⁸ Vgl. für die Geschichte der Kinoproduktionen während der NS-Zeit: Kreimeier 1992, Krenn 2005, Giesen, Hobsch 2005, Stern 2005.

⁸¹⁹ Hammerschmid et al. 2010a: 49.

⁸²⁰ Vgl. Reichel 2007: 450.

⁸²¹ Hammerschmid et al. 2010a: 51.

Bilder deutlich: ein Bild zeigt Frauen bei Handarbeiten, während ein größeres, dem ersten nebenbei gestelltes, Frauen bei der Rüstungsproduktion abbildet.⁸²²

2.3.2. Das nationalsozialistische Österreich

Die Schilderung der Geschichte Österreichs zwischen 1938 und 1945 fällt, was einen kritisch-reflektierenden, sich von der Opferthese lösenden Impetus betrifft, sehr stark hinter DVG zurück: Allein schon die Überschrift „Eine Zeit, in der der Name Österreich verboten war (1938–1945)“ verfestigt dies. So wird von ÖsterreicherInnen, die 1938 jubelten, aber nicht von ÖsterreicherInnen, die mordeten, sich bereicherten, etc. gesprochen. Auch hier wird eine Katharsis 1945 skizziert: „1945 sahen viele Österreicherinnen und Österreicher den ‚Anschluss‘ als Gewaltakt der Nationalsozialisten.“⁸²³ Ein ZeitzeugInnenbericht soll aufzeigen, dass die Zustimmung zum „Anschluss“ erpresst gewesen war:

Hätte ich ein Märtyrer werden sollen? Mich niederschlagen lassen? Noch kann ich denken und handeln. Diese Menschen da um mich können meine Gedanken nicht erraten. Drei der SA-Männer grinsen, als ich grußlos gehe. Das kränkt mich wenig. Mein „Ja“ war kein Treueschwur, es wurde von Knüppeln erpresst.⁸²⁴

Die AutorInnen fordern die SchülerInnen auf, folgende Frage zu beantworten: „Warum, glaubst du, wollten sich viele Österreicherinnen und Österreicher nach 1945 als Opfer der nationalsozialistischen Politik sehen?“⁸²⁵ Die Wendung „sich als etwas sehen wollen“, impliziert, dass die Sichtweise eine falsche ist: Wie aber können die GL-LeserInnen dies beantworten? Schließlich erscheinen die ÖsterreicherInnen tatsächlich nicht als TäterInnen,

⁸²² Das Frauenbild des Dritten Reichs wird geschildert, hier wird Ernst Bloch mit seinem Diktum „Die deutsche Frau schminkt sich nicht, die deutsche Frau denkt nicht“ (ebd.) zu Hilfe gezogen. Der intellektuelle Horizont der deutschen Frau scheint allerdings auch in GL recht beschränkt zu sein: Frauen werden als Opfer, ohne Handlungsoptionen, die über den Haushalt hinausgehen, geschildert – Täterinnenschaft, aber auch Widerständigkeit ist nicht angedacht. Die einzige agency-Ebene der Hausfrau ist die Nahrungsmittelbeschaffung, die unter Aufopferung erledigt wird: 1) wird hier aufgrund der Überschrift – „Überleben im Kriegsalltag“ – ein homogener Kriegsverlauf die deutsche Bevölkerung betreffend skizziert, den es so nie gegeben hat und 2) ist – trotz etwaiger unterschwelliger Versprechungen des Covers – GL weit davon entfernt, eine europäische Perspektive des Kriegs zu zeichnen (bezüglich der Möglichkeiten der Skizzierung eines gesamteuropäischen Geschichtsschulbuchs vgl. Rathkolb 2010). Dass Krieg für deutsche ZivilistInnen anders verlaufen ist, als etwa für PolInnen, ergibt sich aus der Logik des vom Dritten Reich geführten Vernichtungskriegs. Dennoch erscheint hier der Mangel an gutem Kaffee in Deutschland als Inbegriff des Leidens.

⁸²³ Hammerschmid et al. 2010a: 52.

⁸²⁴ Bruckner zit. in ebd. Bei Bruckner handelt es sich um den Autor des von Peter Utgaard viel kritisierten Buchs „Sadako will leben“. Auf die Frage „Hätte ich ein Märtyrer werden sollen?“, gibt GL indirekt eine Antwort, indem die AutorInnen das Kapitel Widerstand gegen den Nationalsozialismus rechts neben der „Schilderung“ der österreichischen Geschichte von 1938 bis 1945 platziert. Es werden die Weiße Rose und das Stauffenberg-Attentat erwähnt. Als österreichisches Beispiel wird die Biographie des aus dem kommunistischen Widerstand kommenden Leo Kuhn beschrieben (vgl. ebd.: 53). Dieser Hinweis auf Kuhn ist im Übrigen auch der einzige Hinweis auf kommunistischen Widerstand innerhalb meines Untersuchungsrahmens.

⁸²⁵ ebd.: 52.

sondern als Opfer. Das österreichische „Ja“ war ein von Knüppeln erpresstes, Österreich und das Österreichische an sich die Opfer, die Jubelnden waren 1945 auch davon geheilt.

2.4. Der Zweite Weltkrieg – eine neue Sicht des Kriegs

Henry Rousso stellt „eine neue Sicht des Krieges“ in der Historiographie fest. Dies habe mit den großen Veränderungen in den europäischen Erinnerungskulturen zu tun:

Diese Kultur der Erinnerung hat zu einer neuen Sicht des Zweiten Weltkriegs geführt, die sich mehr und mehr auf seine todbringenden Dimensionen konzentriert, die gekennzeichnet ist durch die Wahrnehmung der nationalsozialistischen Realität und ihren Nachwirkungen und der sich in der Folge mehr auf das Schicksal von Individuen konzentriert.⁸²⁶

Auch die AutorInnen von GL folgen einem ähnlichen Ansatz: Bewusst wird der Verlauf des Kriegs auf nur vier Seiten geschildert, während den NS-Verbrechen elf Seiten gewidmet sind. Dies steht unzweifelhaft im Zusammenhang mit der von Chantal Kesteloot konstatierten Verschiebung der Erzählung über den Krieg hin zu einem universalistischen Ansatz, konzentriert um die Frage der Menschenrechte, mit Auschwitz und der paradigmatischen Vorstellung eines „Nie Wieder“ im Zentrum.⁸²⁷ Im LehrerInnenhandbuch wird eine „radikale Abkehr von der kriegsbejahenden Tradition des Geschichtsunterrichts“⁸²⁸ gefordert; vor allem die Schilderung von Einzelschicksalen von ZivilistInnen soll im Vordergrund stehen. So verwundert es in diesem Zusammenhang nicht, dass auch auf die Leiden der sowjetischen Zivilbevölkerung bei den Belagerungen von Moskau und Leningrad hingewiesen wird.⁸²⁹ Trotzdem spielen hier militärische Bildsujets eine Rolle, gefunden werden können: 1) ein Bild der Landung aus Dünkirchen evakuierter alliierter Soldaten in Dover, 2) ein Bild, das britische und US-amerikanische Soldaten beim Teetrinken zeigt sowie 3) ein Bild entkräfteter deutscher Kriegsgefangenen vor einer winterlichen Landschaft. Während auf Bild 1 kaum Menschen individuell auszumachen sind, stehen Bild 2 und 3 in starkem Kontrast zueinander: Briten und Amerikaner vergnügen sich, während die deutschen Soldaten (wahrscheinlich in Stalingrad) leiden. GL fokussiert auf die ZivilistInnen: Tatsächlich stehen aber nur die von den alliierten Luftangriffen induzierten Leiden der deutschen Zivilbevölkerung im

⁸²⁶ Rousso 2007: 274f.

⁸²⁷ Vgl. Kesteloot 2007: 45

⁸²⁸ Hammerschmid et al. 2007: 4.

⁸²⁹ Vgl. Hammerschmid et al. 2010a: 54.

Vordergrund.⁸³⁰ Leiden von ZivilistInnen in den vom NS-Regime besetzten Gebieten spielen textlich eine marginale und visuell überhaupt keine Rolle.⁸³¹ Die Schilderung des Atombombenabwurfs markiert narrativ das Ende der Kriegshandlungen. Auch hier arbeitet GL stark mit visuellen Kontrastierungen: Ein Bild eines sehr jungen und eines älteren deutschen Soldaten („Der ‚Volkssturm‘ – junge und alte Menschen wurden in den letzten Kriegstagen einberufen“) wird mit einem Bild von lächelnden US-amerikanischen Piloten der „Enola Gay“ in Dialog gebracht. Die Viktimisierung der Soldaten des Volkssturms verfestigt den Bilderkanon „Deutsche Soldaten und ZivilistInnen als Opfer“, gleichzeitig auch den Kanon „Ohne Anstrengung siegende westliche Alliierte“. Darüber hinaus steht das fröhliche Wesen der westlichen Alliierten in starkem Kontrast zu den Leiden, welche sie den deutschen/österreichischen und japanischen ZivilistInnen zufügen. Sowjetische SoldatInnen scheinen hingegen gar nicht abbildbar, sie sind weder Opfer noch SiegerInnen.

2.5. Holocaust – Nationalsozialistische Vernichtungspolitik

Nachdem sich SchülerInnen in ZVK bis 1977 kein Bild von der NS-Vernichtungspolitik machen konnten und in späteren ZVK-Ausgaben und in DVG „Ikonen der Vernichtung“ gefunden werden können, tauchen diese Bilder oftmals nationalsozialistischer Provenienz in GL nicht auf. Dies ist aber kein Indiz für das Verschweigen des Holocaust, sondern vielmehr ein Zeichen für die moralisch-didaktischen Standards, welche sich die GL-MacherInnen bei der Gestaltung dieses Kapitels auferlegten. Im LehrerInnenhandbuch heißt es dazu:

Abseits der Informationsebene versucht dieses Kapitel konsequent aus der Perspektive der Opfer zu erzählen. Fast ausschließlich werden Bilder und Zitate bzw. Erfahrungsberichte von Verfolgten verwendet. Die Vermittlung der Täterperspektive birgt die Gefahr in sich, zur Identifikation mit den Gedanken und zum Ausführen dieser Ideologie zu verleiten.⁸³²

Als visueller Aufmacher dient das Bild eines Denkmals vor der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem, das eine sechsarmige Menora, Symbol für die sechs Millionen ermordeten JüdInnen, zeigt; es wird aus einer Rede Elie Wiesels zitiert, der die fortwährende Traumatisierung der Überlebenden thematisiert. Auch eine Rede des damaligen Präsidenten des deutschen

⁸³⁰ Käthe Reicheis‘ Bericht über ihre Kindheitserinnerungen an Bombardierungen werden durch zwei Bilder verstärkt. Bild 1 zeigt „Menschen einem Luftschutzkeller“ und Bild 2 „Eine Frau auf der Flucht“ vor einer Trümmerlandschaft (ebd.: 56).

⁸³¹ Wie deutsch bzw. österreichisch die Perspektive auf die Verwüstungen des Zweiten Weltkriegs ist, kann vielleicht am besten dadurch exemplifiziert werden, dass bei vier Seiten Darstellung des Kriegsverlaufs ein ganzer Absatz den Zerstörungen kultureller Einrichtungen in Wien gewidmet ist: „In Wien wurde unter anderem die Staatsoper durch Bombenangriffe schwer getroffen. Auch der Stephansdom wurde durch Funkenflug der umliegenden brennenden Gebäude schwer beschädigt“ (ebd.: 57).

⁸³² Hammerschmid et al. 2007: 18.

Bundestags, Wolfgang Thierse, soll die Verantwortung, welche aus dieser Vergangenheit erwächst, unterstreichen. Unter der Überschrift „Menschen wie du und ich“ kommt die „Gegenbildstrategie“ der 1990er Jahre zum Tragen: Sechs Porträts von durch die NationalsozialistInnen Verfolgten sollen stellvertretend für die Millionen Betroffenen stehen. Durch die Fotos wird versucht, den Betroffenen ein Bild und ihre Individualität zurückzugeben. Dies gelingt durch die dürftigen biographischen Angaben nur bedingt.⁸³³ Das Thema Antisemitismus wird auf zwei Seiten mit wenig Text geschildert;⁸³⁴ im Vordergrund stehen eine Zeichnung eines jüdischen Künstlers (Adolf Frankl) und ein Gemälde (des eher unbekannten Malers Josef Mitler). Den AutorInnen scheint es besonders wichtig zu betonen, dass trotz der Fülle der vorliegenden Antisemitismus-Erklärungen eines auf jeden Fall feststehe: „am Antisemitismus sind nicht die Juden ‚schuld‘“.⁸³⁵ Obwohl auf die Kontinuität antisemitischer Stereotype und Vorurteile hingewiesen wird, so wird doch ein verhältnismäßig rigider Unterschied zwischen religiösem und wirtschaftlichem einerseits und rassistischem Antisemitismus andererseits gemacht. Selbstverständlich ist absolut richtig, dass erst die NationalsozialistInnen JüdInnen systematisch ermordeten, christliche Ritualmordlegenden aber als „Aberglauben“⁸³⁶ zu bezeichnen, geht an den thematisierten Gewalterfahrungen der jüdischen Bevölkerung vor dem Holocaust vorbei: Auf diese Zeit vor dem Rassenantisemitismus bezieht sich auch oben erwähntes Gemälde Josef Mitlers, Titel: „Nach einem Pogrom“.⁸³⁷ Es zeigt einen älteren Mann, wahrscheinlich jüdisch-osteuropäischer Herkunft und eine junge, wahrscheinlich jüdische Frau, die vor schemenhaften VerfolgerInnen flüchten. Zwar lässt das Gemälde die Angst der Flüchtenden und die Gefahr, die von ihren VerfolgerInnen ausgeht, gut erkennen, nur zeichnet der vage Titel 1) ein Bild der jüdischen Geschichte als Geschichte der ständigen Angst, und 2)

⁸³³ Es handelt sich um Christine Berger, geb. 1922, ein Kleinkind namens Camille Himelfarb-Sarnacka 1940–1942, eine junge Frau namens Rosa Winter, geb. 1923, einen alten Mann (Name unbekannt, fotografiert 1940 im Ghetto Lodz), eine Frau namens Anna Lasser 1913–1943 und um einen jungen Mann namens Dolek Liebenskind. Zumindest hätte man darauf hinweisen müssen, dass keine näheren Angaben vorliegen. Der Intention der AutorInnen folgend, kann aber zumindest gemutmaßt werden, dass das Fehlen nationaler, ethnischer und sozialer Zuschreibungen auf den Wunsch, NS-Kriterien nicht zu perpetuieren, zurückzuführen ist.

⁸³⁴ Zuvor wird etwa auf einer Seite das Thema „Zwangssterilisierung und ‚Euthanasie‘“ besprochen. Visuell fokussiert wird dabei auf ein Bild von Schloss Hartheim. Mithilfe eines ZeitzeugInnenberichts von Magda Mladenov wird das Leid der Hinterbliebenen aufgezeigt und signalisiert, dass „[v]iele der Täter [...] nach 1945 ihre Karrieren fortsetzen [konnten]“ (Hammerschmid et al. 2010a: 60): Dies ist auch das einzige Mal, dass in GL implizit österreichische TäterInnenschaft angesprochen wird (durch das Bild und den ZeitzeugInnenbericht von Alois Kaufmann, der 1943 auf den Spiegelgrund kam); diese Tatsache wird aber nicht expliziert und bietet auch keinen Referenzpunkt, um Kontinuitäten in Österreich nach 1945 zu besprechen.

⁸³⁵ ebd.: 61.

⁸³⁶ ebd.

⁸³⁷ ebd. „Im Lauf der Jahrhunderte wurden die Juden immer wieder zu Opfern von Pogromen (gewalttätige Massenangriffe) – aus religiösen und wirtschaftlichen ‚Gründen‘“, so die Legende.

ermöglicht gleichzeitig auch keine historische Kontextualisierung, da auch keine genaueren Informationen über die Zeit und den konkreten Ort angegeben wurden.

Als Visualisierung der Folgen von rassistischem Antisemitismus bedienen sich die AutorInnen eines Bilds des jüdischen Zeichners Adolf Frankl, mit folgender Bildlegende: „In der Zeichnung ‚Heil Hitler‘ versuchte Frankl, einen Täter, einen ‚vom Übel Verführten‘ darzustellen. Die rechte Bildhälfte ist den Opfern und den katastrophalen Folgen dieser ‚Verführung‘ gewidmet.“⁸³⁸ Die Aussage dieser Bildlegende ist nicht eindeutig: 1) Wollen Frankl und/oder die GL-AutorInnen darauf insistieren, dass es sich bei diesem Mann um einen „Verführten“, um ein Opfer handelt? Oder soll 2) mit den Mitteln des Zynismus auf die Absurdität der Vorstellung, dieser Mann sei Opfer gewesen, hingewiesen werden?

2.5.1. Entkörperlichte Tatgewalt – Absenz österreichischer Gewalt

Unter der Überschrift „Zunehmende Diskriminierung“ wird der kontinuierliche Ausschluss der jüdischen Bevölkerung aus dem wirtschaftlichen und sozialen Leben geschildert.

ZeitzeugInnenberichte Victor Klemperers und Ruth Klügers sollen die Bedeutung des

Tragens des „Judensterns“ und der ständigen Angst für die Betroffenen veranschaulichen.

Besonders auffallend ist die Schilderung einer scheinbar sich entkörperlicht manifestierenden Gewalt – sowohl in Text als auch Bild: „[...] die jüdischen Geschäfte wurden ‚arisiert‘ [...].

Das heißt, die Juden wurden enteignet und die Nationalsozialisten nahmen ihr Eigentum unrechtmäßig in Besitz.“⁸³⁹ Dass die Beraubung aber tatsächlich unter dem Deckmäntelchen der von der NSDAP geschaffenen Pseudolegalität passierte ist hier unwichtig, viel wichtiger ist es zu betonen, dass die ProfiteurInnen hier in der „catch-all category“

NationalsozialistInnen verschwinden, TäterInnenschaft untergeht. Das gleiche gilt auch für die Schilderung der Novemberpogromnacht: Auf Seite 64 ist eine Seite diesem Ereignis – mit Fokus auf Wien – gewidmet. Zwei ZeitzeugInnenberichte, einer aus TäterInnensicht („Trittner, Führer des SD-Unterabschnittes Wien, berichtet seinem Vorgesetzten“) und einer aus Opferperspektive (ein Text Josef Grynblats) werden einander gegenübergestellt.⁸⁴⁰

Trittner schildert die Beteiligung der Bevölkerung an antisemitischen Aktionen, wobei dieser Gewalt nicht konkret anspricht (Menschen begannen, „sich aktiv an den Aktionen zu

⁸³⁸ ebd.: 62. Die Zeichnung zeigt einen Mann in mit Hakenkreuzen versehener Uniform, die Hand zum Hitlergruß erhoben, in seiner anderen Hand einen blutigen Schlagstock. Daneben scheint der Zeichner die Opfer und deren schrittweise Dehumanisierung anzudeuten – während die ersten Reihen der Menschen mit erkennbaren Gesichtszügen versehen sind, können dahinter nur noch Leichen ausgemacht werden.

⁸³⁹ ebd.: 61.

⁸⁴⁰ ebd.: 64.

beteiligen“);⁸⁴¹ Grynblatt hingegen expliziert Gewaltanwendung, spricht aber nur von Brutalitäten von Seiten der Polizei und der SA⁸⁴² – durch das Abdrucken eines ZeitzeugInnenberichts aus jüdischer, d.h. aus Opferperspektive, wird dem Abgedruckten Autorität verliehen, die Tatsache, dass nur die Polizei und die SA gewalttätig waren, scheint nicht hinterfragt werden zu dürfen. Die zwei die Texte begleitenden Fotos zeigen eine zerstörte Synagoge in Wien, sowie eine „Straße am Morgen nach der Kristallnacht“ – es werden nur die Folgen der Gewalt, nicht aber die AggressorInnen gezeigt. Auch wenn dies auf das Vorhaben der AutorInnen, keine Bilder aus TäterInnenprovenienz zu zeigen zurückzuführen ist,⁸⁴³ so wird diese Absenz der AggressorInnen hinsichtlich der Visualisierungen nicht auf textlicher Ebene ausgeglichen.

2.5.2. Jüdisches Leben und Widerstand im Kontext der Vernichtung

Während die österreichische Beteiligung an NS-Verbrechen verschwiegen wird, überzeugt GL im Kapitel „Flucht – Vertreibung – Deportation“ wieder durch die bewusste Bildauswahl. Während textlich das von den NationalsozialistInnen induzierte Leiden in den Ghettos geschildert wird, zeigt das die Seite begleitende Bild einen Burschen, der seine kleine Schwester füttert – ein Symbol für die zwischenmenschlichen Beziehungen und die Familienbande, die vor der Vernichtung intakt waren; das Bild wird allerdings weder zeitlich noch örtlich fixiert. Durch den Fokus auf Kindern und die vom Knaben gezeigte Zärtlichkeit berührt das Bild auf einer emotionalen Ebene und widerspricht gleichzeitig den von der NS-Propaganda verbreiteten visuellen Zeugnissen aus den Ghettos, welche JüdInnen als inferior und schmutzig darstellen sollten, gleichwohl diese Verhältnisse erst von der NS-Führung verursacht wurden. Auch wird der verschleiende Charakter von NS-Vokabeln wie „Endlösung“ oder „Umsiedlung“ thematisiert.

GL widmet ein Kapitel einem Thema, welches im Rahmen der bisherigen Analyse als vollkommen neuartig qualifiziert werden muss: nämlich dem jüdischen Widerstand. Während die AutorInnen betonen, dass aufgrund des NS-Ziels der Auslöschung der europäischen JüdInnen in ihrer Gesamtheit bereits der tägliche Kampf ums Überleben als Widerstand

⁸⁴¹ ebd.

⁸⁴² Vgl. ebd.

⁸⁴³ Im Kapitel „Nationalsozialistische Vernichtungspolitik“ lässt sich nur ein Foto finden, dass u.U. von TäterInnenseite gemacht sein könnte: Es handelt sich um ein Bild, das eine Frau auf einer Parkbank zeigt, auf welcher die Aufschrift „Nur für Juden“ angebracht wurde. Die Frau verdeckt ihr Gesicht mit ihrer Handtasche (ebd.: 63). Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert, die Körperhaltung der Frau zu analysieren (vgl. ebd.). Obwohl wahrscheinlich der TäterInnenperspektive entstammend (dies wäre eine Erklärung für den Wunsch der Frau, ihr Gesicht nicht zu zeigen), ist die Bildauswahl insofern bemerkenswert, als dass hier das selbstbestimmte Handeln der Frau im Vordergrund steht.

bezeichnet werden muss,⁸⁴⁴ beschreiben sie auch den bewaffneten jüdischen Widerstand anhand der Beispiele des Warschauer Ghettoaufstands und von PartisanInnengruppierungen. Während betont wird, dass die vornehmlichen Aufgaben dieser Gruppierungen etwa Beschaffung von Nahrung und Anschläge auf Verkehrswege waren, überrascht der Text, ein Bericht Tuvia Bielskis, mit der expliziten Nennung von Gewalt gegen Deutsche. Durch den Verweis auf das NS-Vernichtungsprogramm werden jüdische Widerstandsgewaltakte erklärt und begründet, sie erscheint als legitimer Akt der Selbstverteidigung. Den visuellen Aufmacher macht Felix Nussbaums Gemälde „Selbstbildnis mit Judenpass, 1943“. Eindrucksvoll kommen Nussbaums gefährdete Identität und deren selbstbewusste Behauptung zur Geltung.⁸⁴⁵ Nussbaums Bild ist insofern widerständig, da es explizit nicht mit „Pathosformeln der Wehrlosigkeit und Duldung“ arbeitet.⁸⁴⁶

2.5.3. Konzentrations- und Vernichtungslager

Auch im die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung thematisierenden Kapitel wurden Bilder von Betroffenen gewählt, um den Holocaust zu symbolisieren.⁸⁴⁷ David Oleres Gemälde zeigt eine Szene vor einem der vier Krematorien von Auschwitz-Birkenau. Es bildet eine lange Schlange von Menschen ab, die von SS-Männern angetrieben werden; wohin der Weg führt, wird nicht eindeutig gezeigt, die spitzen Flammen, die aus dem Schlot ragen, sind aber sofort decodierbar.⁸⁴⁸ Ebenso wurde ein weiteres Bild von Adolf Frankl („Der letzte Schrei“; es entstand 1958) abgedruckt; dieser hatte seine KZ-Erfahrungen im Bilderzyklus „Visionen aus

⁸⁴⁴ Vgl. ebd.: 66.

⁸⁴⁵ Vgl. von der Schulenburg 2009: 624.

⁸⁴⁶ ebd.: 629.

⁸⁴⁷ Es wird aus Texten von Judith Jägermann und Primo Levi (beide Auschwitz-Häftlinge) zitiert. Besondere Beachtung würde v.a. Jägermanns Text verdienen: Es wäre möglich, in ihrem Bericht die Thematisierung der Spezifität weiblicher Erfahrungen in KZ zu erkennen: „Man trieb uns in eine riesige Halle, wo wir uns nackt ausziehen mussten (...) Als ich zum Rasieren kam, entdeckte ich, dass es ein Mann war, der dies machte. Aber eigentlich war er kein Mann mehr. Ein armer Sträfling, in gestreiftem Anzug mit eingefallenen Augen und Wangen (...)“ (Jägermann zit. nach Hammerschmid 2010a: 67). Dass hier die Beschreibung des körperlichen Verfalls des Mithäftlings im Vordergrund steht, soll nicht bestritten werden. Es wäre aber auch möglich, den Text dahingehend zu diskutieren, wie die Erfahrung von Jägermann unter einem genderspezifischen Gesichtspunkt zu interpretieren ist. Das Thema weiblicher Erfahrungen in KZ ist bisher wissenschaftlich eher stiefmütterlich behandelt worden, Ausnahmen hierzu wären etwa: Reading 2002 und v.a. Amesberger, Auer, Halbmayr 2007. In ihrem Buch „Sexualisierte Gewalt. Weibliche Erfahrungen in Konzentrationslagern“ unterstreichen Amesberger, Auer, Halbmayr die Tatsache, dass die grundlegendste Differenzierung im NS-System die nach „rassischen“ Kriterien war, da sie für alle Lebensbereiche und alle Bevölkerungsgruppen galt (Amesberger, Auer, Halbmayr 2007: 23); Dennoch können Formen von Gewalt herausgestrichen werden, die nur Frauen (oder den NS-Genderkonzeptionen nicht entsprechende Männer) betrafen. Als Beispiel von sexualisierter Gewalt, die der Entindividualisierung und Entmenslichung Vorschub leisten sollte, können auch Fragen nach geschorenen Kopf- und Körperhaaren der weiblichen Häftlinge diskutiert werden; dieses Thema kann unter dem Blickpunkt der symbolischen Bedeutung von Haaren für Frauen (die sich aus den geschlechterhierarchischen körperlichen Zuschreibungen ergeben) besprochen werden – durch das Scheren der Haare werden die Frauen somit ihrer Weiblichkeit beraubt, wobei die Prozedur oftmals auch von männlichen Häftlingen oder Wachmännern durchgeführt wird und somit ein zusätzliches Element der Demütigung enthält.

⁸⁴⁸ Hammerschmid 2010a: 67.

dem Inferno“ zu verarbeiten versucht. Das Bild zeigt einen ausgemergelten, schreienden Menschen, der von gelben und roten Farbkleckszen (ein Symbol für die Flammen) umringt ist.⁸⁴⁹ Dieses Bild rekuriert höchstwahrscheinlich – hält man sich das späte Entstehungsdatum vor Augen – auf den textlichen Hinweis, dass die Überlebenden auch nach der Befreiung an ihren seelischen und körperlichen Wunden litten und immer noch leiden.⁸⁵⁰ Konkret werden Auschwitz, Dachau und Mauthausen genannt; Opferzahlen fehlen, es wird vage von Millionen Opfern gesprochen. Das Thema Zwangsarbeit wird nur im Zusammenhang mit KZ-Haft genannt, was historisch nicht korrekt ist⁸⁵¹ und wodurch kritisches Reflektieren der MitwieserInnenenschaft der deutschen/österreichischen Bevölkerung nicht möglich ist. Zu hinterfragen ist auch der im Folgenden zitierte Satz: „Wer durch die harte Arbeit und die schlechten Bedingungen zu schwach zum Arbeiten war, wurde in als Duschen getarnten Gaskammern ermordet.“⁸⁵² Dies impliziert, dass Menschen ermordet wurden, wenn sie zu schwach zum Arbeiten waren; dies deckt sich nicht mit der Realität der Vernichtungsprogrammatik die jüdische Bevölkerung betreffend, deren Arbeitskraft zweitrangig, ihre Auslöschung hingegen vorrangig war.⁸⁵³

2.5.4. NS-Verbrechen und Österreich

2010 darf ein Kapitel über Österreich „unter dem Hakenkreuz“ nicht fehlen:

Über die Rolle Österreichs während des Nationalsozialismus wurde lange geschwiegen. Österreich und die meisten Österreicherinnen und Österreicher sahen sich als das erste Opfer des ‚Deutschen Reichs‘, das 1938 von den Nationalsozialisten ‚überfallen‘ worden war. Österreich und seine Bevölkerung seien demnach unschuldig an den Verbrechen, die während des Nationalsozialismus begangen wurden, hieß es.⁸⁵⁴

Es wird auf den Kampf der Überlebenden um „Entschädigungszahlungen“ und auf die Zäsur, welche Waldheim bedeutete, hingewiesen. Unter den beiden Überschriften „Nicht ‚nur‘ Opfer...“ und „... aber auch nicht nur Täter“⁸⁵⁵ wird versucht, die MittäterInnenthese zu verankern. Da dies über drei ZeitzeugInnenberichte aus jüdischer, d.h. aus Opferperspektive erfolgt, liegt die Betonung auf „...aber nicht nur Täter“. Die Elemente von TäterInnenenschaft, die indes in den ZeitzeugInnenberichten geschildert werden, liefern ein Bild rein psychischer Gewalt, es wird von ÖsterreicherInnen, die sich über den „Anschluss“ freuen und

⁸⁴⁹ ebd.: 68.

⁸⁵⁰ Vgl. ebd.

⁸⁵¹ Vgl. z.B. Freund, Perz 2000.

⁸⁵² Hammerschmid 2010a: 67.

⁸⁵³ Vgl. z.B. Benz 1997, v.a. 104f.

⁸⁵⁴ Hammerschmid et al. 2010a: 69.

⁸⁵⁵ ebd.

Beschimpfungen gegenüber jüdischen ÖsterreicherInnen gesprochen. Dies wird auch im Bild manifest: Ein Mann mit Hakenkreuzbinde am Arm wechselt laut Bildlegende nach dem „Anschluss“ die Straßenbeschilderung aus, der betreffende Platz hieß nun „Adolf-Hitler-Platz“ statt „Dollfuß-Platz“. Österreich und die ÖsterreicherInnen erscheinen als rein verbale TäterInnen, die keine physische Gewalt ausübten. Insofern ist auch nicht ersichtlich, warum „Entschädigungsleistungen“ zu zahlen gewesen sind. 2010 ist die MittäterInnenthese hegemonial geworden: die AutorInnen können gar nicht anders, als diese in die Erzählung über die NS-Zeit einzuflechten, gleichzeitig fehlt jeglicher konkreter Verweis auf Täterinnenschaft. Die MittäterInnenthese ist ein normativer Baustein der Erzählung über die Geschichte geworden, ein Versatzstück, das scheinbar von sich aus verständlich ist.⁸⁵⁶

2.6. Österreich: Zweite Republik – Not und Leiden NACH dem Krieg

„Die traurige Bilanz des Zweiten Weltkriegs: Millionen Menschen starben, Millionen wurden verletzt und Abermillionen verloren ihre Heimat. Diejenigen, die den Krieg überstanden hatten, mussten neu beginnen.“⁸⁵⁷ Wer Opfer war, wird nicht benannt. Die, die von Grund auf neu beginnen mussten, sind die ÖsterreicherInnen: Besonders erwähnenswert ist hier der ZeitzeugInnenbericht von Gertrud Fussenegger, der das Kapitel eröffnet und nochmals die Frauen als größte, und darüber hinaus höchst unpolitische Opferkategorie des Kriegs an sich zementiert. Geschildert wird, wie Fussenegger einst „deutsche Erbsen aus dem Dreck“ aufgekehrt hat, um die Ernährung ihrer Familie zu garantieren.⁸⁵⁸ Dies hätte einen Mann entsetzt: „Schämen Sie sich nicht, die deutschen Erbsen aus dem Dreck zu kratzen? Haben Sie denn keinen Stolz? Ich meine, wir Österreicher haben es nicht mehr nötig, so was zu tun. Wir sind Befreite, hören Sie nicht BEFREITE! Wir werden von jetzt an alles wieder haben.“⁸⁵⁹ Fussenegger erklärt ihn kurzerhand für verrückt. Schließlich wird geschildert, wie aus Hakenkreuzfahnen österreichische, rot-weiß-rote Flaggen fabriziert wurden, um die Wiedererrichtung der Republik zu feiern. Das Lehrbuch fordert dazu auf, die Aussage des Nachbarn über das deutsche Eigentum und den Stolz zu beurteilen.⁸⁶⁰ Tatsächlich wird hier 1) die Freude über die Befreiung Österreichs aufgrund der vorherrschenden Not gemindert, sogar für verrückt erklärt. 2) enthält der Text ein sehr starkes, symbolträchtiges Handlungselement, welches von den GL-AutorInnen nicht thematisiert wird: das

⁸⁵⁶ In GL erscheint der Nationalsozialismus wieder eher als nur deutsches Phänomen: Dies wird auch bei der Thematisierung der Nürnberger Prozesse deutlich, die durch die begleitende Kapitelüberschrift „Geteiltes Deutschland – geeintes Deutschland“ als rein deutsches Geschehen betrachtet werden müssen (vgl. ebd.: 80).

⁸⁵⁷ ebd.: 120.

⁸⁵⁸ ebd.

⁸⁵⁹ ebd.

⁸⁶⁰ Vgl. ebd.

Weiterverwenden der Hakenkreuzfahnen soll auf die große Not hinweisen, kann aber auch als Chiffre für die Kontinuität nationalsozialistischer Einstellungen gelesen werden – die Fahne wird einfach umfunktioniert. „Deutsche Erbsen aus dem Dreck“ soll der GL-Logik nach ein Sinnbild für die Leiden der ÖsterreicherInnen sein, verankert aber unterschwellig die Frage nach der Einstellung der Bevölkerung zur Befreiung vom Nationalsozialismus 1945.

Bezüglich der „Wiedererrichtung der Republik Österreich“ wird auf die Moskauer Deklaration verwiesen. Quasi als Evidenz für den österreichischen Beitrag an der Befreiung wird auf die „Selbstbefreiung“ Innsbrucks verwiesen sowie ein Bild des bekannten Graffitos „O5“ am Stephansplatz abgedruckt.⁸⁶¹ Folgender Diskussionspunkt wird benannt: „Diskutiert in der Gruppe, in welcher Rolle sich die Österreicherinnen und Österreicher nach dem Krieg gerne sahen – in Bezug auf den „Anschluss“ und die Kriegsverbrechen bzw. die Mitgliedschaft in der NSDAP!“⁸⁶² Anhand der in GL gegebenen Informationen kann dies aber nicht erfolgen; durch diesen impliziten Verweis auf TäterInnenschaft scheint der pflichtgemäße, curricular vorgeschriebene Lehrinhalt abgehandelt worden zu sein, ohne eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen zu können.⁸⁶³

Die Alliierten hätten Österreich besetzt, um zu überprüfen, ob sich das Land in eine demokratische Richtung entwickeln würde, deswegen wurde ihm nicht die „volle Freiheit“ von Beginn an zuerkannt.⁸⁶⁴ Visuell wird die Besatzung durch ein Bild der „Vier im Jeep“ und des in Zonen geteilten Österreichs eröffnet, auf die Kontrolle durch den „Alliierten Rat“ wird hingewiesen. Zwei Absätze, die in Widerspruch zueinander stehen, verweisen auf das Nebeneinander von Opfer- und MittäterInnenthese in GL: Durch die Besatzung und die Zwangsrequirierung von Wohnungen für die alliierten Militärs wäre die Wohnungsnot verschärft worden. Unvermittelt bricht diese Erzählung ab und Hermann Langbein, Auschwitz-Überlebender (und Kommunist, was hier nicht thematisiert wird), wird zitiert, der reflektiert, ob für die ÖsterreicherInnen 1945 ein Symbol für die Befreiung oder für den Zusammenbruch war, wobei Langbein die NS-AnhängerInnenschaft vieler ÖsterreicherInnen kritisch reflektiert.⁸⁶⁵ Tatsächlich zeichnete GL aber bisher ein Narrativ über die österreichische Nachkriegszeit, die auf jeden Fall eher die Bezeichnung „Zusammenbruch“

⁸⁶¹ ebd.: 121. Ebenso wird die Unabhängigkeitserklärung sinngemäß paraphrasiert und auf die ersten freien Wahlen nach dem Krieg hingewiesen.

⁸⁶² ebd.

⁸⁶³ Das gilt auch für folgenden Diskussionspunkt: „Warum wurde die Verfassung von 1920 und nicht die von 1934 der wiederhergestellten Republik zu Grunde gelegt?“ (ebd.). Verklausuliert wird die Frage nach dem Charakter des Austrofaschismus aufgeworfen.

⁸⁶⁴ Hammerschmid et al. 2010a: 122.

⁸⁶⁵ Vgl. ebd.

als „Befreiung“ rechtfertigen würde.⁸⁶⁶ Schließlich wird auf den Entnazifizierungsprozess in Österreich hingewiesen und auch die große Zahl der NSDAP-AnhängerInnen genannt. Damit und mit dem Verweis auf das Untertauchen einiger ehemaliger NationalsozialistInnen wird das Kapitel „Nationalsozialismus“ geschlossen – die Schilderung der „Erfolgsstory“ der Zweiten Republik kann sukzessive beginnen: die SchülerInnen werden an den mythisierten Gedächtnisort Staatsvertrag herangeführt. Zuvor wird auf einer Seite (und mit zwei privaten Bildern) das Schicksal des „Heimkehrers“ Franz Maier, geschildert. Zerstörung und Not wird nur mit der alliierten Besatzung assoziiert, die Überschrift: „Was ist aus meiner Heimat geworden?“ wirft Fragen auf: 1) handelt es sich bei dieser Heimat um das nationalsozialistische Österreich und 2) wer ist für diese Not verantwortlich zu machen? Maiers Schicksal wird gleichsam als prototypisch für die Gruppe der österreichischen Soldaten präsentiert: Fragen nach Verbrechen der Wehrmacht werden in GL nicht gestellt, die Soldaten erscheinen hier als Opfer, v.a. als Opfer sowjetischer Kriegsgefangenschaft.

Dem Wiederaufbau wird wenig Platz eingeräumt, nur ein einziges Bild visualisiert das v.a. in den frühen Schulbuchausgaben stark präsente Thema.⁸⁶⁷ Während der Wiederaufbau 2010 nicht als identitätsstiftend angesehen wurde, scheint dies im Gegenteil sehr stark auf die Erlangung des Staatsvertrags zuzutreffen. Während DVG 2002 dem Staatsvertrag wenig Platz einräumte und auch bewusst versuchte, einer Mythisierung entgegenzuwirken, wird dem Staatsvertrag in GL eine ganze Seite gewidmet. Dies korrespondiert auch mit der in GL subkutan stark vorhandenen Fokussierung auf den Opferstatus Österreichs: Während die Staatsvertragsikone auf S. 126 abgedruckt wird, ist, wie ich aufgezeigt habe, das Bild der jubelnden österreichischen Bevölkerung am Heldenplatz absent. Hingegen können in GL sowohl das Bild des den Vertrag präsentierenden Figl am Balkon des Belvedere sowie eine Fotografie der Unterschriften am Vertragswerk selbst gefunden werden. Auch auf eine pathetisch wirkende, ausführliche Schilderung anekdotischer Begebenheiten⁸⁶⁸ am Tag der

⁸⁶⁶ Dies wird auf der gegenüberliegenden Seite (unter der Rubrik „Live Magazin“) nochmals unterstrichen: Bilder des Schleichhandels im Wiener Resselpark und der langen Warteschlange an einem Zonengrenzenübergang in Linz sollen die Not und die Fremdbestimmung visuell verankern (ebd.: 123). Aus der Weihnachtsansprache Figls (24.12.1945) wird sein Appell, an Österreich zu glauben, zitiert. Im Textabschnitt über den Schleichhandel wird auf sehr empathische, emotionalisierende Art und Weise das Leiden der Bevölkerung verdeutlicht: „Nicht selten kommt es vor, dass ein Ehering für ein bisschen Milch für das kranke Kind oder der Familienschmuck für einen Laib Brot getauscht wird“ (ebd.).

⁸⁶⁷ In GL ist es eine Plakatwerbung für den Marshall-Plan, die das Thema bebildert (ebd.: 125). Dieses Sujet hängt auch mit der großen Bedeutung, die dem Marshall-Plan im Text zukommt, zusammen: „Erst durch die Teilnahme Österreichs am **European Recovery Program** [...] konnte die ärgste Not gelindert werden“ (ebd.).

⁸⁶⁸ „Während im Schloss der Vertrag unterzeichnet wurde, drängten sich im Park Tausende von Menschen, um den historischen Augenblick miterleben zu können. Endlich wurden die Flügeltüren zum Balkon geöffnet und Leopold Figl trat mit den ausländischen Vertretern heraus. Er eilte jedoch noch einmal in den Saal zurück, um den Vertrag zu holen, den er freudestrahlend den Österreicherinnen und Österreichern zeigte. In diesem Moment

Unterzeichnung wurde nicht verzichtet, durch die Zitierung von Figls: „Österreich ist frei!“⁸⁶⁹ wird die große Bedeutung von 1955 unterstrichen – die Befreiung vom Nationalsozialismus wurde bei Weitem nicht so empathisch als Signet der Freiheit verankert.

3. Conclusio – Erzählungen aus 2010

Wenn das österreichische Gedächtnis, wie ich vorher insinuiert habe, ein Koordinatensystem mit den zwei Achsen Opferthese und MittäterInnenenschaft darstellt, und die Positionierung besagten Gedächtnisses sich zwingend aus einem Zusammenwirken dieser beiden Achsen ergibt, so verankerte das in „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“ 2002 dargebotene Narrativ in Text und Bild recht stark die Deutung der österreichischen Geschichte zwischen 1938 und 1945 als die einer schuldhaften Verstrickung in NS-Verbrechen, wobei auch Verweise auf das Leugnen dieser Schuld lange Zeit nach Kriegsende gegeben wurden.

„Geschichte live“ hingegen baut zwar narrative Legosteine in die Erzählung ein, die die 2010 nicht zu leugnende MittäterInnenthese verankern, bietet aber doch sonst ein überwältigendes Bild von Österreich als Opfer an. Wenn Malina und Spann 1988 darauf verweisen, dass es SchülerInnen schwer fallen muss, in Schulbüchern in der Darstellung nach 1945 plötzlich auftauchende, zu entnazifizierende NationalsozialistInnen einzuordnen, so kann ein ähnliches Urteil auch hinsichtlich GL gefällt werden. Dies ist natürlich polemisch überspitzt, entbehrt aber nicht einer empirischen Basis: *Selbstverständlich* wird auf österreichischen Jubel während der Hitlerrede am Heldenplatz hingewiesen, dies wird aber durch das demographische Argument, 1,6 Millionen hätten nicht gejubelt, „entkräftet“.

Bezeichnenderweise fehlt auch das Bild der Hitleransprache am Wiener Heldenplatz in GL, während im Gegensatz dazu die Staatsvertragsunterzeichnung im Belvedere auf rund einer Seite geschildert wird, wodurch auch dem Leiden der ÖsterreicherInnen, die scheinbar erst NACH dem Krieg einsetzten, ein Ende gemacht wird – hier fehlt die passende Bebilderung *selbstverständlich* nicht. GL gibt im Rahmen der Schilderung der österreichischen Geschichte nach 1945 dem eigenen Leid ganz explizit ein Gesicht: Hierbei handelt es sich um Heimkehrer und Frauen, die aus der Not eine Tugend machen, sich nicht um Politik zu scheren scheinen, und deutsche Erbsen aus dem Dreck kehren.

begann die Pummerin zu schlagen und im ganzen Land läuteten die Kirchenglocken. Der Abschluss des Staatsvertrags war ein Festtag, wie er schon lange nicht mehr erlebt wurde“ (ebd.: 126).

⁸⁶⁹ ebd.

In GL wird die in DVG aufgelöste Trennung von Holocaust und Restnarrativ wieder erhärtet. Das jüdische Schicksal wird ausschließlich nur im dafür „vorgesehenen“ Kapitel behandelt. Darüber hinaus: Wenn jüdisches Leiden in Österreich – etwa am Beispiel des Novemberpogroms in Wien – geschildert wird, so erscheint die Tatgewalt „entkörperlicht“ – die MittäterInnenenschaft der ÖsterreicherInnen beschränkt sich aufs Jubeln am 15.3.1938. Was die Schilderung des Holocaust prinzipiell betrifft, so wird ZeitzeugInnenberichten, der „Stimme der Opfer“, große Bedeutung zugemessen. Vor allem auf Ebene der Bilder geht man bewusst aus einem moralisch-didaktischen Impetus heraus von Bildern der Tat aus TäterInnenprovenienz weg, und versucht durch Verwendung von Bildern, die von NS-Verfolgten gemacht wurden oder durch Porträts, die Betroffenen selbst „sprechen“ zu lassen. Dennoch muss angemerkt werden, dass sich aus fachwissenschaftlicher Sicht einige Fehler in die Darstellung eingeschlichen haben, die u.a. auch dazu führen – wie hinsichtlich der Schilderung der Zwangsarbeit –, dass eine strikte Dichotomie zwischen NS-Verbrechen, Konzentrationslagern und Außenwelt, Bevölkerung konstruiert wird, was wiederum eine Entlastung durch Nichtwissen letzterer mit sich bringt. Dennoch gilt es zu betonen, dass der Einsatz von Bildern aus Opferprovenienz eine wichtige Perspektive auf die Leiden der Betroffenen eröffnet. Mithilfe der Bilder gelingt es den GL-MacherInnen auch, bisher in Schulbüchern wenig beachtete Sachverhalte wie etwa das jüdische Überleben und den jüdischen, bewaffneten Widerstand aufzuzeigen.

Scheinbar soll eine „neue Sicht des Krieges“ (Henry Rousso) implementiert werden, fern von einer rein militärhistorischen Sicht, mit speziellem Fokus auf zivile Opfer. Dass es sich bei diesen aber „nur“ um deutsche/österreichische ZivilistInnen alliierter Bombardements handelt und auch die sonstigen Bilder dieses Kapitels eine Viktimisierung der Wehrmachtssoldaten mit sich bringen, zeugt nicht unbedingt von einer gänzlich neuen Perspektive auf die Leidtragenden der Kriegshandlungen. In DVG sehr stark auch visuell präsente Verbrechen der Wehrmacht, sind in GL nicht einmal Stoff für eine Fußnote.

Während der Holocaust die JüdInnen zu Opfern gemacht hat, hätten die österreichischen ZivilistInnen und die Wehrmachtssoldaten unter dem Krieg gelitten. Die Not war – folgt man GL v.a. nach 1945, das hier keine eindeutige Chiffre der Freude und Befreiung ist oder besser gesagt: eindeutig keine Chiffre der Freude und Befreiung ist – groß: Dergestalt ließe sich ungefähr das in GL angebotene Narrativ zusammenfassen. Obwohl der Holocaust zuvor fachwissenschaftlich nicht immer zutreffend, dafür aber sehr einfühlsam, vor allem auch aufgrund der bewussten Bildauswahl, geschildert wird, ist dies kein Hindernisgrund für die

doch recht offensive Implementierung eines Opfernarrativs Österreich betreffend. MittäterInnenschaft wird, *muss* zumindest textlich angesprochen werden, dennoch nähert man sich sehr stark der Opferthese-Achse des von mir skizzierten Koordinatensystems des österreichischen Gedächtnisses des 21. Jahrhunderts an. GL fällt somit tatsächlich – was das Explizieren der MittäterInnenschaft betrifft – sogar hinter die Parameter des Mitverantwortungsbekenntnisses der ZVK-Ausgabe aus 1989 zurück. Durch narrative Strategien wie etwa das unkommentierte und abrupte Einflechten eines Zitats Herrmann Langbeins sowie durch die ausführliche Behandlung des Holocaust schafft es GL aber, sich auf jeden Fall innerhalb des österreichischen Horizonts des Sag- und Zeigbaren des beginnenden 21. Jahrhunderts und darüber hinaus auch konform zu den „europäischen Standards“ der „Vergangenheitsbewältigung“ zu positionieren.⁸⁷⁰

⁸⁷⁰ Was die Aufarbeitung des österreichischen BürgerInnenkriegs und den Austrofaschismus betrifft, bietet GL zwar Hinweise darauf, dass der Beginn des BürgerInnenkriegs als bewusste Provokation der Regierung, ausgefochten in einem ungleichen Kampf, verstanden werden muss, bringt aber neben diesem als hegemonial gesetzten Narrativ davon abweichende Aussagen in den Diskurs ein, die vor allem die SozialdemokratInnen in die Nähe der NationalsozialistInnen rücken lassen. Hier muss noch präzisiert und nachgeschärft werden, bevor GL eine tatsächliche Aufarbeitung dieses Teils der österreichischen Geschichte bieten könnte.

CONCLUSIO

Die Vergangenheit ist immer neu. Sie verändert sich dauernd, wie das Leben fortschreitet von ihr, die in Vergessenheit gesunken schienen, tauchen wieder auf, andere wiederum versinken, weil sie weniger wichtig sind. Die Gegenwart dirigiert die Vergangenheit wie die Mitglieder eines Orchesters. Sie benötigt diese Töne und keine anderen. So scheint die Vergangenheit bald lang, bald kurz. Bald klingt sie auf, bald verstummt sie. In die Gegenwart wirkt nur jener Teil des Vergangenen hinein, der dazu bestimmt ist, sie zu erhellen oder zu verdunkeln.⁸⁷¹

Die Analyse dessen, was Italo Svetlo hier so pointiert festgehalten hat, nämlich die Untersuchung des Wechselspiels von Erhellen und Verdunkeln, war für diese Diplomarbeit forschungsanleitend. Basierend auf einem historisch-politisch orientierten gedächtnistheoretischen Ansatz, konnte durch einen diachronen Vergleich unterschiedlicher Sedimentierungsschichten österreichischer Vergangenheitsdeutungen in Geschichtsschulbüchern durch eine Rückkoppelung des Untersuchungsfelds an eine Analyse der historischen, politischen, und identitär-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht nur aufgezeigt werden, was auf welche Weise zu einem gegebenen Zeitpunkt über die Vergangenheit gezeigt und gesagt werden darf/durfte, sondern auch, wie stark und mitunter wie abrupt sich dieses Feld des Darstellbaren im Lauf der Zeit verändert hat, wie es immer noch austariert und permanent neuverhandelt wird. Vergangenheitsbilder sind nicht statisch, sondern Ergebnis eines Prozesses, der zu unterschiedlichen Zeitpunkten teilweise stark divergierende Aussagen und Bildgebungen verlangt, erlaubt oder negativ sanktioniert. Wie ich im Laufe dieser Arbeit aufgezeigt habe, ist es im Erinnerungsmedium Schulbuch das Zusammenspiel von Bild und Text innerhalb der sinngebenden Struktur des Layouts, welches den Horizont eines konkreten, in diesem Fall nationalen, Gedächtnisses aufzeigt. Nicht nur sprachliche Strategien des Verschweigens oder des Explizierens, sondern auch bewusste Entscheidungen darüber, was auf welche Weise visualisiert wird oder was eben bildlos bleibt, strukturieren das, was als nationales Narrativ bezeichnet werden kann. Die Erinnerungsleistung von Bildern, deren Eingebundenheit in Macht-Wissens-Konstellationen, darf hinsichtlich einer umfassenden Analyse von Strategien der Vermittlung eines gewünschten Vergangenheitsbildes nicht außer Acht gelassen werden, v.a. nicht bezüglich des Untersuchungsfelds Schulbuch: Bilder wirken hier „intentional symbolisch“ und zeichnen sich durch ein „hohes Maß an symbolischer Verdichtung“ aus,⁸⁷² sie transportieren Wissensbestände auf eine Art und Weise, wie es sprachliche Versatzstücke nicht können.

⁸⁷¹ Svetlo zit. in Aleida Assmann 2001b: 110.

⁸⁷² Diendorfer 2009: 112.

Bildanalyse, die Untersuchung strategischer Bildlichkeit, stellt logozentrisch „erzogene“ HistorikerInnen zwar vor nicht zu unterschätzende methodische Probleme, dennoch kann die Hinwendung zur Untersuchung des visuell-diskursiven Charakters der Konstruktion von Vergangenheit fruchtbare Erkenntnisse mit sich bringen. Auch wenn die Geschichtswissenschaften hinsichtlich bildwissenschaftlicher Forschungsperspektiven, sowohl was Theorie, vielmehr aber noch was die Methode betrifft, einen enormen Aufholbedarf haben, kann ich für mich persönlich festhalten, im Verlauf dieser Arbeit zu einem Umgang mit Bildern gefunden zu haben, der nicht danach fragt, was mir das *Bild* sagen will – denn es würde stumm bleiben –, sondern zu einem, der vielmehr das erörtern will, was man *mit* Bildern sagen will. Die Beschäftigung mit der die Erinnerung strukturierenden Ordnung der Bilder stellte somit einen, wenn nicht den, methodischen und theoretischen fokalen Punkt dieser Diplomarbeit dar.

Ich habe am Beginn dieser Untersuchung Fragen aufgeworfen, auf die es abschließend Antworten zu suchen gilt. In Kapitel II.1. habe ich folgendes Forschungsinteresse formuliert: Wie verändert sich das österreichische Geschichtsbild, das österreichische Gedächtnis nach 1945 im Lauf der Zeit, welche Wendepunkte können erkannt werden? Fokussiert man auf die Darstellung des Holocaust: Können – und wenn ja wie und ab wann – die Auswirkungen der Erkenntnis der späten 1980er Jahre, nämlich dass der Holocaust einen „Zivilisationsbruch“ darstellt, auch als konstitutiv für die österreichische Erinnerungskultur festgemacht werden und wie wird dies in Text und Bild vermittelt? Kann ein „negatives Gedächtnis“, also die „Auseinandersetzung mit *begangenen*, beziehungsweise zu *verantwortenden*, nicht mit *erlittenen* Verbrechen“⁸⁷³ in Geschichtsschulbüchern ausgemacht werden? Nach über 200 Seiten Untersuchung kann ich indes auf diese Frage mit einem eindeutigen „Ja“ antworten.

Das Erinnerungsmedium Schulbuch, welches als Faktor und Produkt gesellschaftlicher Prozesse skizziert wurde, stellt tatsächlich eine staatlich sanktionierte, öffentliche Sicht auf die österreichische Vergangenheit zwecks Vermittlung an SchülerInnen dar; dies wird besonders deutlich, gleicht man die in Kapitel III skizzierten, großen Leitmotive des österreichischen Gedächtnisses mit den in Schulbüchern zu findenden Narrativen ab. Dies ist wichtig festzuhalten, stellte die Vorannahme, dass das Schulbuch gleichsam als Spiegel gesellschaftlicher Prozesse gefasst werden kann, doch eine wesentliche Untersuchungsprämisse dar. Was die Suche nach Transformations- und Wendepunkten der

⁸⁷³ Knigge 2002: xiii.

österreichischen Erinnerungskultur betrifft, so kann indes neben ständigen Neuverhandlungen gewisser Gedächtnisinhalte *eine* große, herausragende Zäsur im Geschichtsbild der Zweiten Republik ausgemacht werden. Das von Ernst Hanisch konstatierte lange Schweigen der 1950er Jahre zieht sich im am weitest verbreiteten österreichischen Geschichtsschulbuch sogar bis in die 1980er Jahre. Während das 1957 austarierte und materiell im Schulbuch gefasste Narrativ fast unverändert den neuen Lehrplan 1962 und die Novellierungen der 1970er Jahre überlebte, bedeuteten die neuen Curricula aus 1985/89 eine absolute Zäsur v.a. hinsichtlich der erstmals expliziten Behandlung der Vernichtung des europäischen JüdInnentums. Dass diese weit reichenden Neuverhandlungen untrennbar mit den durch die Waldheimaffäre 1986 ausgelösten Transformationen der österreichischen Erinnerungskultur verbunden sind, lässt sich zwar nicht empirisch belegen, erscheint aber sehr wahrscheinlich.

Nur ein diachroner Vergleich vermag es, die sich in Schulbüchern manifestierenden Transformierungen österreichischer Geschichtsbilder zu analysieren und zwischen zu einem bestimmten Zeitpunkt hegemonialen (und/oder dissidenten und/oder auch rätselhaften) bildlichen und sprachlichen Versatzstücken zu unterscheiden; wir haben es mit einem Prozess ständiger, wenn auch oftmals subtiler Neuverhandlungen zu tun. Während in den 1950er Jahren – streng dem Topos „erstes Opfer“ folgend – Österreich und die ÖsterreicherInnen als passive Opfer des Nationalsozialismus 1938 durch den „Anschluss“ und von 1945 bis 1955 durch die Besatzung der Alliierten dargestellt werden, so setzen sich diese Repräsentationsmodi in den 1960er und 70er Jahren zwar fort, das Narrativ wird allerdings um den Gedächtnisort des „österreichisch-patriotischen Freiheitskampfs“ ergänzt. Dieser neue Fokus auf die Kategorie Widerstand bringt erstmals einen Hinweis auf österreichisches Wirken während des Nationalsozialismus mit sich, allerdings eben perspektivisch verzerrt durch den alleinigen Fokus auf den Widerstand „österreichischer Patrioten“, deren Motive scheinbar nicht weltanschaulich motiviert, was zu einer Ausblendung des politischen Widerstands, vor allem des kommunistischen Anteils an diesem führt. Bis hin zur großen Zäsur 1985/89 wird die NS-Zeit in Österreich allerdings oft gänzlich aus der Chronologie herausgeschrieben, so dass österreichische Geschichte zwischen 1938 und 1945 eine (äußerst beredte, wie man retrospektiv sagen würde) Leerstelle darstellt.

Gerade die „Zeiten, Völker und Kulturen“-Schulbuchausgaben sind ein eindrückliches Beispiel für visuell-strategische Kalküle hinsichtlich der Vergangenheitsdarstellung und -neuverhandlung: Bei sprachlich fast gleich bleibender Erzählung, wandelt sich die Ebene der Visualisierungen im Laufe der Zeit sehr deutlich. Während anfänglich positiv-

identitätsstiftende Bilder, die Ikonen des Wiederaufbaus, v.a. aus dem Bereich der Schwerindustrie, fundamental an der Generierung eines positiven Österreichbewusstseins, einer Identifizierung mit Österreich beteiligt waren, so kann in ZVK ab den 1970er Jahren nicht nur eine gesamtgesellschaftliche Desavouierung der Schwerindustrie (Stichwörter: Zwentendorf, Aufkommen einer österreichischen Umweltbewegung) und eine geminderte Bedeutung des Wiederaufbaus per se beobachtet werden, sondern auch Verschiebungen hinsichtlich der Opferkategorien des Zweiten Weltkriegs. Der Beginn der Neubewertung des Zweiten Weltkriegs, eine neue Sicht auf den Krieg hin zur Skizzierung als „Menschheitskatastrophe“, lässt sich ausmachen: Sukzessive wird von einer Betrachtungsweise weggegangen, die den Krieg als zwar „schlimme“, aber „ganz normale“ Auseinandersetzung zwischen zivilisierten Nationalstaaten fasst. Der bisherigen primären Opfergruppe der Soldaten werden die zivilen Opfer des Kriegs nun auch visuell an die Seite gestellt. Der Fokus liegt hier eindeutig auf den Opfern des Luftkriegs, besonders auf den Opfern der alliierten Bombardements, sprich: auf den eigenen, „nationalen“ Leiden, die zwar vorher auch schon textlich, nicht aber bildlich präsent waren. Diese Ergebnisse gelten allerdings nur für „Zeiten, Völker und Kulturen“: Wie ich es anhand der Untersuchung anderer früher Nachkriegsschulbücher aufzeigt habe, spielen besagte Ikonen des eigenen, nationalen Leidens (wie etwa die Bilder des zerstörten Wiener Stephansdoms) selbstverständlich auch eine Rolle im österreichischen Bilderkanon nach 1945. Als Endergebnis dieser exemplarischen Untersuchung von ZVK muss aber festgehalten werden, dass dieses spezielle Schulbuch sehr bewusst Narrativierungsangebote macht, die durch Visualisierungen des österreichischen Wiederaufbaus nach 1945 zur Geltung kommen, wobei in diese Bilder sowohl Codierungen des Leidens, als auch Codierungen der heroischen Überwindung der Vergangenheit hineingeschrieben sind.

Die dekontextualisierten, nicht näher erläuterten und auch nicht verbalisierten Wissensressourcen, die den Bildern von KZ-Überlebenden (die ersten „Ikonen der Vernichtung“ nach Cornelia Brink, die in ZVK gefunden werden können) und jüdischen Opfern antisemitischer Diskriminierungen eingeschrieben sind und die in ZVK 1977 dem generellen Kriegsleiden nur eine zusätzliche Facette hinzufügen sollen, verweisen implizit auf die große Schweigestelle der österreichischen Gesellschaft und aller untersuchten Geschichtsschulbücher vor der Neuverhandlung des österreichischen Geschichtsbilds: auf den Holocaust. Diese Schweigestelle bricht 1985/89 unvermittelt auf: Nach Implementierung der neuen Lehrpläne der späten 1980er Jahre wird die Vernichtung der JüdInnen in allen

untersuchten Schulbüchern in Text und Bild, mehr oder minder ausführlich, mehr oder minder fachwissenschaftlich korrekt, dargestellt. Aber, und dies gilt es zu betonen: Die Zäsur hinsichtlich des Redens über den Holocaust und des Zeigens des NS-Vernichtungsprogramms ist nicht eins zu eins mit einer Neuverhandlung der Darstellung des österreichischen Anteils an NS-Verbrechen gleichzusetzen. Man kann einfühlsam-empathisch, wissenschaftlich genau über den Holocaust sprechen und Antisemitismus visualisieren, und trotzdem die Beteiligung österreichischer TäterInnen verschweigen oder bildlich im Dunklen lassen.

Ab 1986 gestaltet sich das österreichische Gedächtnis als ein zwischen den Achsen Opfer- und MittäterInnenthese aufgespanntes Koordinatensystem: Je nach Akzentsetzung können unterschiedliche Narrative, leichter oder stärker divergierende „Meistererzählungen“, über die österreichische Geschichte und die Rolle Österreichs als Teil des Dritten Reichs ausgemacht werden. Jarausch und Sabrow definieren eine Meistererzählung als eine „kohärente, mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete und in der Regel auf den Nationalstaat ausgerichtete Geschichtsdarstellung, deren Prägekraft nicht nur innerfachlich schulbildend wirkt, sondern öffentlich Dominanz erlangt“.⁸⁷⁴ Ruth Wodak und Hannes Heer betonen eher den prozessualen, provisorischen Charakter nationaler Vergewisserungsmodi über die gemeinsame Vergangenheit (und somit Gegenwart): „Nationale Narrative besitzen in der Regel eine glättende und entschärfende, eine sowohl-als-auch Struktur, die immer nur auf Zeit – solange keine andere Konsensformel gefunden wird – Gültigkeit besitzen.“⁸⁷⁵ Gibt es aber im beginnenden 21. Jahrhundert so etwas wie die eine Meistererzählung über die österreichische Vergangenheit? Das Geschichtsbild ist nicht mehr dergestalt stabil und monolithisch beschaffen, wie zur Zeit des „langen Schweigens“, in welcher die unumstrittene Opferthese den ZeitgenossInnen ein umfassendes Erklärungsmuster liefern konnte. Das Feld des Darstellbaren gestaltet sich heute als eine brüchige, nicht gänzlich austarierte Meistererzählung, in welcher die Vorstellung, Österreich sei Opfer des Nationalsozialismus gewesen, je nach historisch-politischer Sprach- und Visualisierungssituation unterschiedlich stark vom Eingeständnis der Mitverantwortung und MittäterInnenschaft herausgefordert wird. Insofern besitzt das heute vorherrschende Bild der österreichischen Vergangenheit sehr wohl eine sowohl-als-auch Struktur (sowohl Opfer, als auch Täter), allerdings kann nicht von einer fixierten, austarierten Konsensformel mit öffentlicher Dominanz gesprochen werden. Was bisher fehlt, ist ein Proportionenschlüssel, der verbindlich festlegt, in welchem Verhältnis Opfer- und TäterInnenvorstellungen stehen müssen. *Was* bisher ausverhandelt wurde, ist ein

⁸⁷⁴ Jarausch, Sabrow 2002b: 16.

⁸⁷⁵ Heer, Wodak 2001: 19.

gewisser Pool an textlichen Versatzstücken und visuellen Symbolen, die zur Darstellung von Vergangenheit, von Opfertum *und* Mitverantwortung, zwingend notwendig sind, nicht aber, wie diese zu einander positioniert werden müssen. Ein österreichischer Bundeskanzler (vgl. Kapitel III.1.5.4.) kann im 21. Jahrhundert darauf verweisen, dass Österreich zwar Opfer war, die individuelle TäterInnenschaft Vieler aber nicht geleugnet werden darf, und im nächsten Atemzug postulieren, dass die Wahrheit der Kriegsjahre diejenige ist, dass die Österreicher damals gegen ihren Willen in eine fremde Uniform gezwängt wurden, ohne weitere Feststellung durch den Verweis auf MittäterInnenschaft austarieren zu müssen. Hier muss nachgehakt werden: Tatsächlich ist in heutigen Schulbüchern und im österreichischen Gedächtnis an sich, die Frage nach der Rolle der Wehrmacht (und auf diese verweist Wolfgang Schüssels „Wahrheit der Kriegsjahre“) diejenige Erinnerung, deren Deutung und Bedeutung noch nicht vollständig ausverhandelt zu sein scheint. Verbrechen der Wehrmacht an nicht-jüdischen und jüdischen ZivilistInnen *dürfen* zwar in Text und Bild dargestellt werden, *müssen* aber nicht – im Gegensatz zu heute unabdingbaren Verweisen auf österreichische Mitverantwortung – expliziert werden. Noch sind keine verbindlichen Bilder und rhetorischen Wendungen skizziert worden, die die Repräsentation dieses Tatbestandes in jedem Fall begleiten müssen. Unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten ersetzen so heute die eine, allumfassende Vergangenheitsdeutung, wie sie etwa 1957 die Nachkriegsgeneration im Schulbuch beruhigen konnte. Das Feld des Darstellbaren hat sich bei gleichzeitigem Festhalten an sehr stabilen Mythen, wie etwa die Abgrenzung gegenüber Deutschland und die eng damit verbundene Opferthese, sukzessive ausgedehnt: Wenn „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“ 2002 etwa vermerkt, dass verhältnismäßig viele ÖsterreicherInnen an NS-Verbrechen beteiligt waren und betont, dass diese Tatsache lange Zeit verschwiegen wurde, so ist es prinzipiell immer noch möglich und erlaubt, Österreich und die ÖsterreicherInnen nach dem „Anschluss“ im Schulbuch bis 1945 „verschwinden“ zu lassen, um unvermittelt nach Kriegsende auf zu „entnazifizierende“ österreichische NationalsozialistInnen zu verweisen. Was Christian Meier für den deutschen Umgang mit der NS-Vergangenheit festgehalten hat, gilt in besonderem Maße oft für österreichische Darstellungen dieser Periode, auch hier kann – wie ich es anhand ausgewählter Beispiele beschrieben habe – ein „antihistorischer Affekt“ beobachtet werden: „Die NS-Zeit wird damit subjektiv zu einer Erfahrung, die einem zugestoßen ist, aber nicht zu einer, die man gemacht hat.“⁸⁷⁶

⁸⁷⁶ Meier zit. in Kannonier-Finster, Ziegler 1993: 79.

Diese Bandbreite des Darstellbaren spiegelt sich oft auch visuell in den beiden antagonistischen Bildikonen Heldenplatz und Staatsvertrag. So ist es kein Zufall, dass gerade im 2002 publizierten DVG, das sich im österreichischen Gedächtniskoordinatensystem des 21. Jahrhunderts stark auf der Achse „MittäterInnenschaft“ positioniert, Bilder der Nachkriegsikone Staatsvertrag (welche, wie ich aufgezeigt habe, stark mit Vorstellungen des Opferseins konnotiert ist) nur eine sehr geringe Rolle spielen, während diese etwa im nur ein Jahr später erschienenen „Zeitbilder“ sogar als ikonische Zentralschlüssel für das Verständnis der Zweiten Republik fungieren. Wie wirksam indes das ikonisch-kritische Potenzial der Fotos der Hitlerrede am Heldenplatz ist, zeigt sich vor allem dort, wo SchulbuchautorInnen sich dazu „genötigt“ fühlen, dieses Bild durch geschicktes „material placement“ zu kontrastieren, oder gleich eine gänzlich andere, den Aspekt der österreichischen NS-AnhängerInnenschaft verschweigende Perspektive auf das Ereignis wählen zu müssen.

Was visuell die Integration oder Exklusion der Heldenplatzbilder ist, kann auf verbaler Ebene mit den Ergebnissen der Suche nach Gründen für die „Anschlussbegeisterung“ der ÖsterreicherInnen 1938 verglichen werden: Zwischen dem Pochen auf die wirtschaftliche Not und dem Erklärungsmuster der innenpolitischen Radikalisierung einerseits, und dem Explizieren des Jubels aus Überzeugung und nationalsozialistischen Einstellungen andererseits, kann eine Myriade verschiedener Erklärungsstrategien ausbalanciert werden, deren Zusammensetzung schließlich auch über die Positionierung des Narrativs zwischen Opfer und MittäterInnenschaft Auskunft gibt. Was indes überhaupt nicht explizit ansprechbar ist, ist der als deutsch gedachte Charakter der ÖsterreicherInnen vor und während der Inkorporation in das Dritte Reich, subkutan lassen sich aber immer wieder Hinweise darauf finden. Im 21. Jahrhundert sollte das Österreich-Bewusstsein von SchülerInnen doch so weit gefestigt sein, dass ihnen diese vergangenen identitären Entwürfe erläutert werden könnten.

Ähnlich wie sich Schulbücher hinsichtlich des Austarierens des „Anschlusses“ positionieren, tun sie dies auch bezüglich des Konnotierens der Jahre 1945 und 1955. Die Festsetzung von entweder 1945 oder 1955 als tatsächlichem Jahr der Befreiung gibt Auskunft darüber, ob der Opferstatus Österreichs bis zum Abzug der Alliierten, d.h. bis zum Ende der Besatzung, narrativ verlängert wird, oder das Kriegsende und das Ende der NS-Herrschaft als Beginn der österreichischen Freiheit verankert wird. Schließlich gilt auch hier: Falls Österreich das erste Opfer des Nationalsozialismus war, so kann auch die alliierte Besatzung als deshalb ungerecht und nachgerade verbrecherisch gefasst werden. Dieser Dualismus 1945/55 zieht sich auch

durch die rezentesten Schulbuchausgaben; der Topos „Leiden unter der Besatzung“ manifestiert sich auch in den kritischeren Geschichtsschulbüchern und stellt einen der am wenigsten wandelbaren Mythen der österreichischen Nachkriegsgesellschaft dar.

Festzuhalten bleibt: Die Tendenzen zur Ausbildung einer österreichischen MittäterInnenthese nach 1986, nach der Waldheim-Affäre, können, müssen aber nicht zu einer intensiven, genauen Auseinandersetzung mit begangenen Verbrechen führen, auf jeden Fall erlauben sie diese aber. Für das 21. Jahrhundert deutet vieles darauf hin, dass es vermehrt eigenverantwortliches, sich im erlaubten institutionellen und curricularen Rahmen positioniertes Handeln einzelner „AgentInnen der Memoria“, lies: SchulbuchautorInnen bedarf, um die Vermittlung des österreichischen Anteils an NS-Verbrechen nicht in den Bereich des Einflechtens sinnentleerter narrativer Legosteine zu verbannen.⁸⁷⁷ Welche Positionsbestimmungen auf dem österreichischen Gedächtniskoordinatensystem sich hinsichtlich der Darstellung von österreichischer Mitverantwortung ergeben werden, wird die zukünftige Entwicklung weisen. Welche Rolle der Geschichtsunterricht bei der Generierung von Wissen und Einstellungen spielt, lässt sich zwar vor allem in Zeiten verstärkt populärkultureller und -wissenschaftlicher Vermittlung von Geschichtsbildern schwerlich messen, dennoch spielt er als „symbolische Erinnerungsmarke in der biographischen Vergangenheit“ eines in ein Kollektiv eingebundenen Individuums, wobei der Unterricht selbst auch als „Gedächtnisort“ gefasst werden kann, eine nicht zu unterschätzende Rolle.⁸⁷⁸ So bleibt letztlich nur zu hoffen, dass die beschriebenen Neuverhandlungen in den kommenden Jahren zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit belastenden Aspekten österreichischer Vergangenheit in der Gesellschaft, und somit auch im Schulbuch, oder eben: im Schulbuch und somit auch in der Gesellschaft führen werden. Die Rahmenbedingungen

⁸⁷⁷ Darunter verstehe ich z.B. nicht näher ausgeführte Verweise darauf, dass die ÖsterreicherInnen sich nach 1945 „als Opfer sahen“ (vgl. Kapitel XII.2.3.2, „Geschichte live“). Dies wird als bekannter Sachverhalt in das Narrativ eingeflochten, ohne dass den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, diese apodiktische Sichtweise durch eigene kritische, auf den Schulbuchinformationen basierende, Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als eine falsche, weil stark reduzierte, enttarnen zu können; dort, wo Österreich und das Leben und Wirken von ÖsterreicherInnen zwischen 1938 bis 1945 entweder gar nicht, oder nur ausweichend geschildert wird, wird eine Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit Österreichs durch solche kritischen Einschübe nur bedingt gefördert. Wie sollen SchülerInnen etwa begreifen, dass ÖsterreicherInnen zwischen 1938 und 1945 „nicht nur Opfer“, sondern „auch Täter“ waren (vgl. XII.2.5.4.), wenn „nur“ jüdische Opfer zu Wort kommen, TäterInnenschaft aber nicht explizit geschildert wird? Dies gilt auch etwa für die Art der sprachlichen Darstellung in „Zeitbilder“: Hier findet sich der einzige Hinweis auf österreichische TäterInnen im Zusammenhang mit Entnazifizierungsmaßnahmen nach 1945, wo vage darauf hingewiesen wird, dass sich manche ÖsterreicherInnen an den „Gräueltaten des NS-Regimes“ beteiligt hatten (vgl. Kapitel XI., Exkurs). Von wie vielen TäterInnen man hier ausgehen kann, welche Taten hier genau gemeint sind, wird nicht ausgeführt; den SchülerInnen wird zwar nicht vorenthalten, dass es österreichische TäterInnen gab, gleichzeitig gibt man ihnen aber auch keine Hinweise darauf, was sich diese zu Schulden kommen haben lassen.

⁸⁷⁸ Vgl. Hasberg 2003: 145–151.

dafür wurden hinsichtlich der Darstellung der österreichischen Mitverantwortung an Völkermord (und Vernichtungskrieg) prinzipiell geschaffen.

Ob sich in absehbarer Zeit ein kritisches Narrativ über das letzte verbleibende österreichische Tabu – den BürgerInnenkrieg und den Austrofaschismus – ausbilden wird, lässt sich aus heutiger Perspektive nicht sagen;⁸⁷⁹ wahrscheinlicher ist aber, dass das großkoalitionäre Motiv der „geteilten Schuld“ qua beidseitiger, heute glücklicherweise überwundener Radikalisierung, noch länger wirksam sein wird.⁸⁸⁰ Dennoch konnten durch die diachrone Untersuchung gewisse, zumindest sprachliche Neuverhandlungen hinsichtlich der Bezeichnung dieser österreichischen Geschichtsperiode beobachtet werden (so wird hin und wieder von „Austrofaschismus“ oder austrofaschistischen Elementen gesprochen und nicht mehr nur die Selbstbezeichnung als Ständestaat verwendet). Diese Neuverhandlungen deuten an, dass vielleicht auch hier Austarierungsprozesse anstehen könnten. Den Verlauf der Entwicklung hinsichtlich dieses bisher „verschlampften“, kontroversiellen historischen Bezugspunkts gilt es als offene Frage zu notieren.

Wo ich indes schon bei der Formulierung von Forschungsdesideraten bin, so möchte ich hier nur einige wenige Punkte skizzieren, noch zu Erforschendes gäbe es aber sicher zuhauf. Meine Vorgangsweise war sehr stark von der Methode des diachronen Vergleichs geprägt, wobei sich dieser als sehr nützliches Analysewerkzeug erwiesen hat. Trotz des Fokuses auf Erinnerungsmedien stark nationalen Charakters bin ich mir – wie ich auch in der Einleitung skizziert habe – bewusst, dass sich Tendenzen zur Ausbildung und Forcierung transnationaler Erinnerungskulturen und -prozessen nicht nur feststellen lassen, sondern auch, dass diese vielmehr in einem steten Wechselverhältnis mit eben diesen hier beschriebenen nationalen Austarierungsprozessen von Vergangenheitsdeutungen und kollektiven Geschichtsbildern gefasst werden müssen. Die Übertragung bzw. Weiterführung der gewonnenen Erkenntnisse über die österreichische Gedächtnislandschaft im Rahmen eines historischen Vergleichs bietet sich an. Als ganz besonders sinnvoll erschiene mir ein Vergleich mit der (west-)deutschen

⁸⁷⁹ Eines gilt es hier selbstkritisch festzuhalten: Ich habe meinen persönlichen Fokus im Verlauf dieser Arbeit eindeutig auf die Untersuchung der Darstellungsmodi von Holocaust, Zweitem Weltkrieg, Nationalsozialismus und unmittelbarer österreichischer Nachkriegszeit gesetzt, weswegen der Aufarbeitung und Kritik der Repräsentation des Austrofaschismus und der BürgerInnenkriegs vielleicht nicht der Platz zugekommen ist, der ihnen eigentlich zustehen würde; vielmehr habe ich die Vergangenheitsdeutungen der Jahre 1934 bis 1938 eher deswegen untersucht, weil sie für mein Untersuchungsfeld in gewisser Weise den Prolog darstellen.

⁸⁸⁰ Hier möchte ich eigentlich nur, meinerseits kommentarlos, Ernst Hanisch zitieren: „Erst 1984 bekannte Kardinal König offen den Anteil der Schuld der katholischen Kirche an den Februarereignissen und bat dafür um Vergebung. Er fuhr fort: ‚Wir alle haben Schuld auf uns geladen und tun es noch immer.‘ Das mag richtig sein. Aber der Anteil der Schuld am Februar 1934 war doch recht unterschiedlich“ (Hanisch 2005b: 24).

Erinnerungskultur. Zwar kann mit Karin Liebhart festgehalten werden, dass sich die österreichische Gedächtnispolitik und Erinnerungskultur seit 1945 „trotz einiger Parallelen in wesentlichen Zügen von entsprechenden Entwicklungen in Deutschland“ unterscheidet,⁸⁸¹ dennoch glaube ich, dass etwa ein Vergleich der österreichischen und deutschen Bilderwelt hinsichtlich der Visualisierung von Nationalsozialismus, Holocaust, Zweitem Weltkrieg, aber auch unmittelbarer Nachkriegszeit (zumindest für den Zeitraum vor der Entstehung zweier deutscher Staaten), erstaunliche Erkenntnisse mit sich bringen könnte; auch handelt es sich de facto bei der Untersuchung möglicherweise ähnlich gelagerter Bildhaushalte um eine offene Frage, die ich selbst in Kapitel II./2. durch die Beschreibung der westdeutschen Visiographie der NS-Verbrechen angerissen, später aber nicht weiter expliziert habe. In der Tat lassen sich – und dies sei hier nur grosso modo angedeutet – sowohl sehr auffallende Ähnlichkeiten, als auch ebenso auffallende Unterschiede skizzieren: Große Überschneidungen des Bildangebotes lassen sich etwa hinsichtlich der Visualisierung des eigenen, nationalen Leidens feststellen („Trümmerfrauen“, Heimkehrer, alliierte Bombardements, bildliche Fokussierungen auf entweder die „Großen des Faschismus“ bzw. die alliierten Siegermächte, Stalingrad etc.), große Divergenzen stechen hingegen hinsichtlich der chronologisch sehr unterschiedlich gelagerten Wendepunkte bezüglich der Erkenntnis des „Zivilisationsbruchs Auschwitz“ und deren medialer Repräsentation ins Auge. Es liegt indes m.E. nach auf der Hand, dass es Überschneidungen in beiden nationalen Visiographien geben *muss*, handelt es sich doch bei Deutschland und Österreich um die zwei TäterInnengesellschaften, eigentlich genauer um die eine TäterInnengesellschaft des Dritten Reichs.

An dieser Stelle möchte ich abschließend nur einen kurzen Hinweis darauf geben, was mit dem Verweis auf ähnlich gelagerte Bilderhaushalte Österreichs und Deutschlands hinsichtlich der NS-Zeit gemeint sein könnte: In Johannes Thieles „Die Bilder der Deutschen“,⁸⁸² in welchem der Herausgeber die „geschichtsmächtigen Bilder“ der Deutschen von 1000 bis 2005 zu sammeln versucht, sind für die Jahre 1938 bis 1945 zehn von insgesamt 16 abgedruckten und kommentierten Fotos Bilder, die in genau dieser oder zumindest sehr ähnlicher Form ihren Weg auch in österreichische Geschichtsschulbücher gefunden haben.⁸⁸³ Ab der Teilung

⁸⁸¹ Liebhart 2007: 477.

⁸⁸² Thiele 2005.

⁸⁸³ Es handelt sich dabei um folgende Bilder (ich halte mich an die Bezeichnungen, wie sie von Johannes Thiele und seinen MitarbeiterInnen vorgeschlagen wurden): NS-Fackelzug durch Berlin (1933), Der Boykott jüdischer Geschäfte (1933), Die Bücherverbrennung (1933), Die Pogromnacht (1938), Anne Frank (1942), Sophie Scholl (1943), Felix Nussbaum (1943), Bomben auf deutsche Städte (1943), Kapitulation bei Stalingrad (1943) und Konzentrationslager Auschwitz (1944). Nicht den Weg in von mir untersuchte österreichische Schulbücher geschafft haben indes: Carl von Ossietzky im Konzentrationslager (1934), Max Schmeling besiegt Joe Luis (1936), Einmarsch deutscher Truppen in Prag (1939), Julius Leber vor Gericht (1944), Die Sowjetflagge auf dem Reichstag (1945), Kapitulation der Wehrmacht (1945). Für die Jahre 1945 bis 1961 haben die AutorInnen

Deutschlands könnten nur punktuell Gemeinsamkeiten festgestellt werden, schließlich gehen die visuellen Wege gänzlich auseinander. Dennoch glaube ich, dass wir es hier mit einem Pool gemeinsamer Geschichtserfahrungen und mit einem phasenweise geteilten Bildhaushalt zu tun haben, dessen Gemeinsamkeiten und dessen Auseinandergehen es zu untersuchen gilt.

Darüber hinaus sollte es eigentlich bei erinnerungskulturellen Untersuchungen fast schon selbstverständlich sein, darauf hinzuweisen, dass durch die Einbettung heutiger europäischer Gesellschaften in einen größeren, etwa EUropäischen Rahmen eine transnationale Perspektive auf nationale Gedächtnisse fast schon unerlässlich erscheint und dementsprechend diese Wechselwirkungen zwischen nationaler und transnationaler Ebene erforscht werden müssen. Durch die Mitgliedschaft in der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Resarch“ verortet sich Österreich ab 2001 auch von sich aus in einem solchen größeren, internationalen Rahmen. Im „Ten Year Anniversary Book“ der Task Force wird im Vorwort kritisch festgehalten: „It can be said without any exaggeration that nobody comes clean in considering their past, and without social, collective, self-criticism it is hypocritical to indulge in public declarations and statements decrying the Holocaust.“⁸⁸⁴ Dass dies in einem hohen Maße auch für Österreich und seinen Umgang mit der Vergangenheit gilt, hat auch die österreichische ITF-Delegation herausgestrichen: [...] the after-effects of the Austrian post-war myth of victimisation theory continues to be a challenge for the present and the future: the principal duty still is to prime, in the political culture and the collective memory, the awareness of Austrian participation in Nazi crimes“.⁸⁸⁵

Darauf gilt es zu achten: Ich hoffe, mit dieser Diplomarbeit eine anknüpfungsfähige Basisstation für weitere, v.a. für vergleichende Untersuchungen der Vermittlung kollektiven Wissens geschaffen und einen zumindest kleinen Beitrag zur kritischen Schulbuchanalyse und der Untersuchung des österreichischen Nachkriegsumgangs mit Völkermord und schuldhafter Verstrickung in NS-Vebrechen geleistet zu haben.

insgesamt 22 als „deutsch“ perspektivierte Bildikonen vorgeschlagen, von denen drei auf sehr ähnliche, in österreichischen Schulbüchern abgedruckte Motive verweisen; es handelt sich dabei um: Trümmerfrauen (1946), Schulspeisung (1947) und Die letzten Kriegsheimkehrer (1955, vgl. für alle Bilder Thiele 2005).

⁸⁸⁴ Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research 2009: 13f.

⁸⁸⁵ Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research 2009: 29.

ANHANG

Abkürzungsverzeichnis

AEG: Allgemeine Elektrizitätsgesellschaft
AG: Aktiengesellschaft
AHS: allgemein höherbildende Schulen
Anm.: Anmerkung
AUA: Austrian Airlines
BdM: Bund deutscher Mädel (NS-Jugendorganisation)
BKA: Bundeskanzleramt
BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BRD: Bundesrepublik Deutschland
bzw.: beziehungsweise
D: Deutschland
d.h.: das heißt
Dr.: Doktor/a
DVG: „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart“
et al.: et alii
etc.: et cetera
EU: Europäische Union
ebd.: ebenda
FPÖ: Freiheitliche Partei Österreichs
Gestapo: Geheime Staatspolizei (NS-Repressionsapparat)
GL: „Geschichte live“
GSK: Geschichte und Sozialkunde
Hg./in/Innen: Herausgeber/in/Innen
HJ: Hitler-Jugend (NS-Jugendorganisation)
HS: Hauptschulen
I.M.: Ina Markova
inkl.: inklusive
i.R.: in Rente
KPÖ: Kommunistische Partei Österreichs
KZ: Konzentrationslager
LG: „Lehrbuch der Geschichte“
Mag.: Magister
m. E.: meines Erachtens
Mio.: Million/en
MVWZ: Menschen und Völker im Wandel der Zeiten“
MWZ: „Der Mensch im Wandel der Zeit“
NS-: Nationalsozialismus-
NSDAP: Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
ÖBB: Österreichische Bundesbahn
ÖGB: Österreichischer Gewerkschaftsbund
ÖVP: Österreichische Volkspartei
S.: Seite
SA: Sturmabteilung (NS-Verband)
SD: Sicherheitsdienst
SPÖ: Sozialdemokratische Partei Österreichs
SS: Schutzstaffel (NS-Verband)

tlw.: teilweise
UNO: United Nations Organisation
u.a.: unter anderem
u.U.: unter Umständen
US: United States (of America)
v.a.: vor allem
vgl.: vergleiche
VOEST/VÖST: Vereinigte Österreichische Eisen- und Stahlwerke
WU: Wirtschaftsuniversität
z.B.: zum Beispiel
zit.: zitiert
ZVK: „Zeiten, Völker und Kulturen“

Korrespondenz mit Dr. Walter Denscher

----- Original-Nachricht -----

Datum: Wed, 14 Apr 2010

Von: "Ina Markova" <markova@gmx.at>

Betreff: Frage betreffend Schulbücher

Sehr geehrter Herr Dr. Denscher,
Sowohl ihre Tochter Elisabeth, als auch Herr Mag. Renner vom BMUKK, haben mich darauf hingewiesen, dass Sie eine ausgewiesene Ansprechperson in punkto österreichische Schulbücher wären – und auch bereit dazu wären, einige Fragen diesbezüglich zu beantworten. [...] Primär wäre es mir ein Anliegen, für meine Analyse repräsentative Geschichteschulbücher herausfiltern zu können. Da es für die Zeit nach Einführung der Schulbuchaktion ja genaue Aufzeichnungen gibt, stellt das kein Problem dar, vielmehr ist die Frage die nach den Jahren zwischen 1945 und 1972. [...] Meine Frage wäre: Kann man nachverfolgen, welches das am meisten verwendete war? Es handelt sich hierbei um den AHS- und Hauptschulbereich.

Zur Frage der Bilder wäre es sehr interessant, ob es irgendwelche staatlichen Richtlinien zum Einsatz derselben gegeben hat: Dass die Verwendung sowohl von inhaltlichen als auch schlicht ökonomischen Kriterien auch gelenkt wurde (Stichwort: Copyright) ergibt sich hinlänglich aus der Literatur. Gibt es aber so etwas wie curriculare Guidelines für die Verwendung von Bildern? Gibt es vielleicht auch Aufzeichnung darüber, ob Bücher aufgrund der verwendeten Bilder nicht approbiert wurden [...].

Vielen Dank schon im Vorhinein für Ihre Antwort, Sie würden mir sehr weiterhelfen!

Liebe Grüße, Ina Markova

Sehr geehrte Frau Markova,

Ich habe Ihre Fragen gelesen und beginne mit der Ausarbeitung der Antwort.

Die Bücher für Hauptschulen und AHS waren im Wesentlichen ident, und zwar wurde überwiegend "Zeiten, Völker und Kulturen" von Berger-Loebenstein-Schnell-Zenz (Österreichischer Bundesverlag) verwendet, etwa ein Drittel verwendete „Menschen und Völker im Wandel der Zeiten" von Notvotny (Verlag Stiasny, später E. Rötzer) und nur wenige Schulen entschieden sich für das Lehrbuch von Ebner-Partick (Salzburger Jugend-Verlag). Interessieren Sie sich auch für die Oberstufe der AHS? Dort war zwischen etwa 1948 und 1971 die Lehrbuchreihe „Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen"

von Heilsberg-Korger (Österreichische Bundesverlag) das einzige Werk. Dann entstanden in rascher Folge mehrere Lehrgänge, die auch bezüglich der Illustrationen erhebliche Verbesserungen brachten [...].

MfG

W. Denscher.

Sehr geehrte Frau Markova,

Der 2. Teil meiner Antwort: Im Jahr 1999 fand das 1. Strobler Schulbuchgespräch statt. Sie finden das Protokoll bei Google unter „Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern“. 2005 wurde das 2. Strobler Schulbuchgespräch abgehalten. Informationen dazu finden Sie unter „Zur Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in österreichischen Schulbüchern für Geschichte“ bei Google und unter www.erinnern.at. Das 3. Strobler Schulbuchgespräch (2008) hatte das Thema „Schlüsselbilder des Nationalsozialismus. Fotohistorisches und didaktische Überlegungen.“ Dazu ist ein Tagungsband erschienen.

MfG

W. Denscher

[...]

Sehr geehrter Herr Denscher,

Ich hoffe Sie erlauben, dass ich mit noch einer Frage an Sie herantrete.

Ich habe momentan ein kleines Problem Lehrplanrevisionen betreffend. [...] Wissen Sie zufällig, wann große Lehrplanrevisionen in den 90er und Nuller-Jahren in Kraft traten, bzw. wo ich dies nachschlagen könnte?

Mit freundlichen Grüßen, vielen Dank im Voraus und schönes Wochenende,

Ina Markova

[...]

Liebe Frau Markova,

Der Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde wurde für die 2. - 4. Klasse der HS und der AHS 1999 novelliert und ist im September 2000 in Kraft getreten – man findet daher die Bezeichnungen Lehrplan 1999 oder Lehrplan 2000 nebeneinander.

2003 wurden die Stundentafeln der Lehrpläne für HS und AHS neu verordnet (Kürzung der Wochenstunden), die Inhalte sind aber unverändert geblieben. Für die 4. Klasse wurden die für HS und AHS weiterhin wortidenten Lehrpläne 2008 novelliert - Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung [...].

MfG

W. Denscher

Verwendete Literatur

1. Allgemein, Sekundärliteratur

Evelyn Adunka, Peter Roessler (2003) (Hg.Innen). Die Rezeption des Exils. Geschichte und Perspektiven der Exilforschung. Wien.

Thomas Albrich (1997). Holocaust und Schuldabwehr. Vom Judenmord zum kollektiven Opferstatus. In: Rolf Steininger, Michael Gehler (Hg.). Österreich im 20. Jahrhundert. Band 2. Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien, Köln, Weimar, 39–106.

Helga Amesberger, Katrin Auer, Brigitte Halbmayer (2007). Sexualisierte Gewalt. Weibliche Erfahrungen in NS-Konzentrationslagern. Wien.

Benedict Anderson (2002). Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London, New York.

Erna Appelt (1999). Österreichische Geschichtswahrnehmungen – Geschichtswahrnehmungen und Geschichtswissenschaft. Online verfügbar unter: <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/appelt.pdf>, Download am 1.3.2010.

Aleida Assman (1991). Zur Metaphorik der Erinnerung. In: dies., Dietrich Harth (Hg.Innen). Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt am Main, 13–35.

Aleida Assmann (1993). Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt, New York, Paris: Edition Pandora, Bd. 14.

Aleida Assmann (2001a). Kollektives Gedächtnis. In: Nicolas Pethes, Jens Ruchatz (Hg.). Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbeck bei Hamburg, 308–310.

Aleida Assmann (2001b). Wie wahr sind Erinnerungen? In: Harald Welzer (Hg.). Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 103–122.

Aleida Assmann (2002). Gedächtnis als Leitbegriff der Kulturwissenschaften. In: Lutz Musner, Gotthart Wunberg (Hg.). Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen. Wien, 27–45.

Aleida Assmann (2003). Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.

Aleida Assmann (2005). Nation, Gedächtnis, Identität – Europa als Erinnerungsgemeinschaft? In: Simon Donig, Tobias Meyer, Christiane Winkler (Hg.Innen). Europäische Identitäten – Eine europäische Identität? Baden-Baden, 24–32.

Aleida Assmann (2006). Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München.

Jan Assmann (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: ders., Tonio Hölscher (Hg.). Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main, 9–19.

Jan Assmann (1999). Kollektives und kulturelles Gedächtnis. Zur Phänomenologie und Funktion von Gegen-Erinnerung. In: Ulrich Borsdorf, Heinrich Theodor Grütter (Hg.). Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum. Frankfurt, New York, 13–32.

Jan Assmann (2005). Das kulturelle Gedächtnis. Schrift und Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.

Ziva Avishai-Maisels (1993). Depiction and Interpretation. The Influence of the Holocaust on the Visual Arts. Oxford.

Doris **B**achmann-Medick (2006). Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

Bailer-Galanda (1993). Wiedergutmachung kein Thema. Österreich und die Opfer des Nationalsozialismus. Wien.

Brigitte Bailer-Galanda (2000). Die Opfer des Nationalsozialismus und die so genannte Wiedergutmachung. In: Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 884–901.

Irene Bandhauer-Schöffmann, Ela Hornung (2006). „Trümmerfrauen“ – Deutungsmuster für eine Ikone der Nachkriegszeit. In: Martin Wassermair, Katharina Wegan (Hg. Innen). rebranding images. Ein streitbares Lesebuch zur Geschichtspolitik und Erinnerungskultur in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen, 79–92.

Elazar Barkan (2000). The Guilt of Nations. Restitution and Negotiating Historical Injustices. New York et al.

Roland Barthes (1985). Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt am Main.

Roland Barthes (1999a). Rhetoric of the Image. In: Jessica Evans, Stuart Hall (Hg. Innen). Visual Culture: The Reader. London, Thousand Oaks, New Delhi, 33–40.

Roland Barthes (1999b). Myth Today. In: Jessica Evans, Stuart Hall (Hg. Innen). Visual Culture: The Reader. London, Thousand Oaks, New Delhi, 51–58.

Siegfried Beer (1998). Die Besatzungsmacht Großbritannien in Österreich 1945–1949. In: Alfred Ableitinger, Siegfried Beer, Eduard Staudinger (Hg.). Österreich unter alliierter Besatzung 1945–1955. Wien, Köln, Graz: Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 63, 41–70.

Wolfgang Benz (1997). Der Holocaust. München.

John Berger (1996). Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbeck bei Hamburg.

Karin Berger et al. (1985). Der Himmel ist blau. Kann sein. Frauen im Widerstand. Österreich 1938–1945. Wien.

Markus Bernhardt (2007). Vom ersten auf den zweiten Blick. Zur Wahrnehmung von Bildern im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 7/8 (2007), 417–432.

Petra Bernhardt et al. (2009). EUropäische Bildpolitiken. Politische Bildanalyse an Beispielen der EU-Politik. Wien.

Beate Binder (2001). Gedächtnisort (I.). In: Nicolas Pethes, Jens Ruchatz (Hg.). Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg, 199–200.

Günter Bischof, Anton Pelinka (1997). Introduction. In: dies. (Hg.). Austrian Historical Memory & National Identity. New Brunswick, London: Contemporary Austrian Studies, Bd. 5, 1–19.

Günter Bischof (2001). „Opfer“ Österreich? Zur moralischen Ökonomie des österreichischen historischen Gedächtnisses. In: Dieter Stiefel (Hg.). Die politische Ökonomie des Holocaust. Zur wirtschaftlichen Logik von Verfolgung und „Wiedergutmachung“. München: Querschnitte, Bd. 7, 305–335.

Günter Bischof, Dieter Stiefel (2009) (Hg.). Images of the Marshall Plan in Europe. Films, Photographs, Exhibits, Posters. Wien, Bozen, Innsbruck.

Eva Blimlinger (2006). Die Republik Österreich. Keine Schuldigen, nur Opfer. In: Helmut Kramer, Karin Liebhart, Friedrich Stadler (Hg. Innen). Österreichische Nation – Kultur – Exil und Widerstand. In memoriam Felix Kreissler. Wien, Berlin: Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, Bd. 6, 137–148.

Gottfried Boehm (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In: ders. (Hg.). Was ist ein Bild? München, 11–38.

Bodo von Borries (1988). Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart.

Ulrich Borsdorf, Heinrich Theodor Grütter (1999) (Hg.). Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum. Frankfurt, New York.

Vittoria Borsó (2001). Gedächtnis und Medialität: Die Herausforderung der Alterität. Eine medienphilosophische und medienhistorische Perspektivierung des Gedächtnis-Begriffs. In: dies., Gerd Krumeich, Bernd Witte (Hg.). Medialität und Gedächtnis. Interdisziplinäre Beiträge zur kulturellen Verarbeitung europäischer Krisen. Stuttgart, Weimar, 23–54.

Vittoria Borsó, Gerd Krumeich, Bernd Witte (2001) (Hg.). Medialität und Gedächtnis. Interdisziplinäre Beiträge zur kulturellen Verarbeitung europäischer Krisen. Stuttgart, Weimar.

Gerhard Botz (1994). Verdrängung, Pflichterfüllung, Geschichtsklitterung: Probleme mit der NS-Vergangenheit. In: ders., Gerald Sprengnagel (Hg.). Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker. Frankfurt, New York, 89–104.

Gerhard Botz (2001). Arisierungen in Österreich (1938–1940). In: Dieter Stiefel (Hg.). Die politische Ökonomie des Holocaust. Zur wirtschaftlichen Logik von Verfolgung und „Wiedergutmachung“. München: Querschnitte, Bd. 7, 29–56.

Gerhard Botz (2006). Die „Waldheim-Affäre“ als Widerstreit kollektiver Erinnerungen. In: Hubertus Czernin, Barbara Tóth (Hg. Innen). 1986 – Das Jahr, das Österreich veränderte. Wien, 74–95.

Gerhard Botz (2008). Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung 1938/39. Wien.

Pierre Bourdieu et al. (2006). Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. Hamburg.

Christoph Brecht (2005). Gedächtnispolitische Strategien im österreichischen Film zwischen 1945 und 1955. In: Karin Moser (Hg. in). Besetzte Bilder. Film, Kultur und Propaganda in Österreich 1945 –1955. Wien, 157–202.

Horst Bredekamp (2004). Bildakte als Zeugnisse und Urteil. In: Monika Flacke (Hg. in). Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Berlin: Deutsches Historisches Museum, Bd. 1, 29–66.

Horst Bredekamp (2005). Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des *iconic turn*. In: Christa Maar, Hubert Burda (Hg. Innen). Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln, 15–26.

Susanne Breuss, Karin Liebhart, Andreas Pribersky (1995). Inszenierungen. Stichwörter zu Österreich. Wien.

Susanne Breuss, Karin Liebhart, Andreas Pribersky (2004). Land des Stromes. „Heimische Energie“ für den österreichischen Wiederaufbau. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten. Wien, 505–529.

Cornelia Brink (1998). Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin: Schriftenreihe des Fritz-Bauer-Instituts, Bd. 14.

Cornelia Brink (2003). Bilder vom Feind. Das Scheitern der „visuellen Entnazifizierung“ 1945. In: Sven Kramer (Hg.). Die Shoah im Bild. München, 51–70.

Cornelia Brink (2009). Nach Bildern suchen – fotografische Erinnerung. In: Peter Reichel, Harald Schmid, Peter Steinbach (Hg.). Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. Bonn, 335–349.

Emil Brix, Hannes Stekl (1997) (Hg.). Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa. Wien et al.

Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (2004). Das kulturelle Gedächtnis Österreichs. Eine Einführung. In: dies. (Hg.). Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten. Wien, 9–25.

Ernst Bruckmüller (1994). Österreichbewusstsein im Wandel. Identität und Selbstverständnis in den 90er Jahren. Wien: Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Bd. 4.

Ernst Bruckmüller (1996). Nation Österreich. Kulturelles Bewusstsein und gesellschaftlich-politische Prozesse. Wien, Köln, Graz: Studien zur Politik und Verwaltung, Bd. 4.

Ernst Bruckmüller (2005). Stephansdom und Stephansturm. In: Emil Brix, ders., Hannes Stekl (Hg.). *Memoria Austriae II. Bauten, Orten und Regionen*. Wien, 40–74.

Kirstin Buchinger, Claire Gantet, Jakob Vogel (1999) (Hg.Innen). *Europäische Erinnerungsräume*. Frankfurt, New York.

Bundeskanzleramt, Bundespressedienst (2005). *Österreich 2005. 1945–1955–1995. Ein Gedankenjahr*. Wien.

Peter Burke (1991). Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Aleida Assmann, Dietrich Harth (Hg.Innen). *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Frankfurt am Main, 289–304.

Markus Buschhaus (2006). Die Buchseite als Bildträger. Ikonotopische Reflexionen am Beispiel von Douglas Crimp & Louise Lawler. In: Birgit Mersmann, Martin Schulz (Hg.Innen). *Kulturen des Bildes*. München, 435–456.

Jean-Michel Chaumont (2001). Die Konkurrenz der Opfer. Genozid, Identität und Anerkennung. Lüneburg.

Alain Choppin (1992). Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: Karl Peter Fritzsche (Hg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Braunschweig: Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75, 137–150.

Rudolf de Cilia, Ruth Wodak (2009). Theoretische Grundlage: Der diskurshistorische Ansatz. In: dies. (Hg.Innen). *Gedenken im „Gedankenjahr“*. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005. Innsbruck, Wien, Bozen, 13–28.

Christoph Cornelißen, Roman Holec, Jiří Pešek (2005). Diktatur – Krieg- Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945. Essen: Veröffentlichungen der Deutsch-Tschechischen und Deutsch-Slowakischen Historikerkommission, Bd. 13.

Moritz Csáky, Peter Stachel (2003) (Hg.). *Mehrdeutigkeit. Die Ambivalenz von Gedächtnis und Erinnerung*. Wien.

Christian Delage (2006). *La vérité par l'image. De Nuremberg au procès Milosevic*. Paris.

Susanne Dermutz (1983). Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien: Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik, Bd. 15.

Deutsch-Russisches Museum Berlin-Karlshorst (2002) (Hg.). *Mascha, Nina und Katjuscha. Frauen in der Roten Armee 1941–1945*. Berlin.

Paula Diehl (2009). Reichsparteitag. Der Massenkörper als visuelles Versprechen der „Volksgemeinschaft“. In: Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn, 470–479.

Gertraud Diendorfer (2009). Das EU-Europa-Bild in österreichischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. In: dies., Heidemarie Uhl (Hg.innen). Europäische Bilderwelten. Visuelle Darstellungen EU-Europas aus österreichischer Perspektive. Innsbruck, Wien, Bozen: Schriftenreihe des Demokratiezentrum Wien, Bd. 1, 111–134.

Michael Diers (1997). Schlagbilder. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart. Frankfurt am Main.

Dan Diner (1988) (Hg.). Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main.

Dan Diner (2003). Den *Zivilisationsbruch* erinnern. Über Entstehung und Geltung eines Begriffs. In: Heidemarie Uhl (Hg.in). Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Innsbruck et al.: Gedächtnis – Erinnerung – Identität, Bd. 3, 17–34.

Benjamin Drechsel (2006). „Gehen Sie in Führung“ mit Bismarck & Co. Beobachtungen zum Weiterentwickeln einer politischen Ikone des 19. Jahrhunderts in der Postmoderne. In: Johannes Kirschenmann, Ernst Wagner (Hg.). Bilder, die die Welt bedeuten. „Ikonen“ des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München: Kontext Kunstpädagogik, Bd. 4, 41–58.

Emmanuel Droit (2009). Die Shoah: Von einem westeuropäischen zu einem transeuropäischen Erinnerungsort? In: Kirstin Buchinger, Claire Gantet, Jakob Vogel (Hg.Innen). Europäische Erinnerungsräume. Frankfurt, New York, 257–266.

Jost Dülffer (2004). Europäische Zeitgeschichte – Narrative und historiographische Perspektiven. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 1 (2004), H.1, www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Duelffer-1-2004, Download am 3.8.2008.

Jan Ebert (2009). Ikone der Gefangenschaft. Das Foto der deutschen Kriegsgefangenen von Stalingrad. In: Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn, 606–613.

Jörg Echternkamp, Stefan Martens (2007) (Hg.). Der Zweite Weltkrieg. Erfahrung und Erinnerung. Paderborn.

Jan Eckel, Claudia Moisel (2008) (Hg.Innen). Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen: Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Bd. 24.

Franz X. Eder (2006). Historische Diskurse und ihre Analyse – eine Einleitung. In: ders. (Hg.). Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden, 9–26.

Helga Embacher (1995). Neubeginn ohne Illusionen. Juden in Österreich nach 1945. Wien.

Helmut Engelbrecht (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.

Astrid Erll (2004). Medium des kollektiven Gedächtnisses: Ein (erinnerungs) kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff. In: dies., Ansgar Nünning (Hg.Innen). Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität. Berlin, New York, 3 –24.

Astrid Erll, (2004) Ansgar Nünning (Hg.Innen). Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität. Berlin, New York.

Astrid Erll (2005). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart.

Astrid Erll, Ansgar Nünning (2008) (Hg.Innen). Cultural Memory Studies: An International und Interdisciplinary Handbook. Berlin: Media and Cultural Memory, Bd. 8.

Simone Erpel (2007). (Hg.in). Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück. Begleitband zur Ausstellung. Berlin: Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 17.

Insa Eschebach (2007). Das Fotoalbum von Gertrud Rabestein. Anmerkungen zum öffentlichen Gebrauch privater Fotografien. In: Simone Erpel (Hg.in). Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück. Begleitband zur Ausstellung. Berlin: Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 17, 252–264.

Elena Esposito (2002). Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Etienne François (2004). Meistererzählungen und Dammbrücke. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg zwischen Nationalisierung und Universalisierung. In: Monika Flacke (Hg.in). Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Berlin: Deutsches Historisches Museum, Bd. 1, 13–28.

Etienne François (2008). Auf der Suche nach europäischen Erinnerungsorten. In: Helmut König, Julia Schmidt, Manfred Sicking (Hg.Innen). Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität. Bielefeld: Europäische Horizonte, Bd.3, 85–104.

Florian Freund, Bertrand Perz (2000). Zwangsarbeit von zivilen AusländerInnen, Kriegsgefangenen, KZ-Häftlingen und ungarischen Juden in Österreich. In: Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 644–695.

Florian Freund, Hans Safrian (2000). Die Verfolgung der österreichischen Juden. In: Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 767–794.

Saul Friedländer (2007). Das Dritte Reich und die Juden. Bonn.

Cathrin Friedrich, Hans-Martin Moderow, Heinz-Werner Wollersheim (2002). Schulbücher und ihre Bedeutung für regionenbezogene Identifikationsprozesse. In: dies. (Hg.Innen). Die

Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig: Leipziger Studien zur Erforschung von regionenbezogenen Identifikationsprozessen, Bd. 5, 7–18.

K. Peter Fritzsche (1992). Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: ders. (Hg.) Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Braunschweig: Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75, 9–22.

Ursula Frohe, Peter Ludes, Adalbert Wildhelm (2005). Militärische Routinen und kriegerische Inszenierungen. In: Thomas Knieper, Marion G. Müller (Hg.Innen). War Visions. Bildkommunikation und Krieg. Köln, 120–152.

Susanne Frölich-Steffen (2003). Die österreichische Identität im Wandel. Wien: Studien zur politischen Wirklichkeit, Bd. 15.

Susanne Frölich-Steffen (2006). Österreichische Identität und Europa. In: Helmut Krammer, Karin Liebhart, Friedrich Stadler (Hg.Innen). Österreichische Nation – Kultur – Exil und Widerstand. In memoriam Felix Kreissler. Wien: Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, Bd. 6, 53–68.

Peter Gautschi, Alexandra Binnenkade (2006). Die Funktionen von Bildern im Schulgeschichtebuch „Viele Wege – eine Welt“. In: Reinhard Krammer, Heinrich Ammerer (Hg.). Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried, 152–162.

Christian Gerbel et al. (2005). Einleitung: Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Zur „Gedächtnisgeschichte“ der Zweiten Republik. In: dies. (Hg.Innen). Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur „Gedächtnisgeschichte“ der Zweiten Republik. Wien: Reihe Kultur.Wissenschaften, Bd. 9, 7–20.

Christian Gerlach (2001). Krieg, Ernährung, Völkermord. Deutsche Vernichtungspolitik im Zweiten Weltkrieg. Zürich, München.

Bernhard Giesen, Valentin Rauer, Christoph Schneider (2001). Vergangenheitsentlastung durch Differenzierung. In: Moritz Csáky, Peter Stachel (Hg.). Die Verortung von Gedächtnis. Wien, 15–40.

Rolf Giesen, Manfred Hobsch (2005). Hitlerjunge Quex, Jud Süß und Kolberg. Die Propagandafilme des Dritten Reichs. Dokumente und Materialien zum NS-Film. Berlin.

John R. Gillis (1994). Memory and Identity: The History of a Relationship. In: ders. (Hg.) Commemorations. The Politics of National Identity. Princeton, 3–26.

Vicki Goldberg (1991). The Power of Photography. How Photographs changed our Lives. New York et al.

Siegfried Göllner (2009). Die politischen Diskurse zu „Entnazifizierung“, „Causa Waldheim“ und „EU-Sanktionen“. Opfernarrative und Geschichtsbilder in Nationalratsdebatten. Hamburg.

- Ernst Görlich, Felix Romanik (1970). Geschichte Österreichs. Innsbruck.
- Eva Grabherr (2000). Israel in österreichischen Geschichtsbüchern. In: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen, Strobl a. Wolfgangsee, 6.–9. Dezember 1999. Wien: [= 1. Strobler Schulbuchgespräch], 69–78. Online abrufbar: http://www.erinnern.at/aktivitaten/strobler-schulbuchgesprache/1-strobler-schulbuchgesprache/492_darstell_jud_geschichte_pit200dpi.pdf, Download am 21.9.2010.
- Rüdiger Graf (2006). Diskursanalyse und radikale Interpretation. Davidsonianische Überlegungen zu Grenzen und Transformationen historischer Diskurse. In: Franz X. Eder (Hg.). Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden, 71–90.
- Lawrence Grossberg (1996). Identity and Cultural Studies – Ist That All There Is? In: Stuart Hall, Paul du Gay (Hg.). Questions of Cultural Identity. London, Thousand Oaks, New Delhi, 87–107.
- Jürgen **H**abermas (1985). Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main.
- Maurice Halbwachs (1966). Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin, Neuwied.
- Maurice Halbwachs (1985). Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main.
- Stuart Hall (1997). The Spectacle of the “Other”. In: ders. (Hg.). Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London, Thousand Oaks, New Delhi, 223–290.
- Stuart Hall (1999). Introduction [Part III. Looking and Subjectivity]. In: Jessica Evans, Stuart Hall (Hg. Innen). Visual Culture: The Reader. London, Thousand Oaks, New Delhi, 309–314.
- Christoph Hamman (2000). „Die Wendung aufs Subjekt“. Zum Foto des Jungen aus dem Warschauer Ghetto 1943. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 12 (2000), 727–741.
- Christoph Hamman (2006). Fluchtpunkt Birkenau. Stanislaw Muchas Foto vom Torhaus Auschwitz-Birkenau (1945). In: Gerhard Paul (Hg.). Visual History. Ein Studienbuch. Berlin, 283–302.
- Christoph Hamman (2007). Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Herbolzheim: Reihe Geschichtswissenschaften, Bd. 53.
- Christoph Hamman (2009a). Torhaus Auschwitz-Birkenau. Ein Bild *macht* Geschichte. In: Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Göttingen, 682–689.
- Christoph Hamman (2009b). Der Junge aus dem Warschauer Ghetto. Der Stroop-Bericht und die globalisierte Ikonographie des Holocaust. In: Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn, 614–623.
- Katrin Hammerstein (2008). Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In: Regina Fritz, Carola Sachse, Edgar Wolfrum

(Hg.Innen). Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa. Göttingen: Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhunderts, Bd. 1, 39–61.

Ernst Hanisch (1987). Gab es einen spezifisch österreichischen Widerstand? In: Peter Steinbach (Hg.). Widerstand. Ein Problem zwischen Theorie und Praxis. Köln, 163–176.

Ernst Hanisch (1998). Wien: Heldenplatz. Online verfügbar unter: <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/hanisch.pdf>, Download am 4.3.2010.

Ernst Hanisch (2005a). Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien.

Ernst Hanisch (2005b). 1934. Ein Merkjahr der Geschichte Österreichs. In: Anita Ziegerhofer-Pretenthaler, Martin F. Polaschek (Hg.Innen). Widerstand als Bürgerpflicht. Was ist uns die Demokratie wert? Ein Symposium in Erinnerung an den 12. Februar 1934. Graz, 17–24.

Wolfgang Hasberg (2003). Geschichtsunterricht – Erinnerungs- oder Gedächtnisort? In: ders. (Hg.). Erinnern – Gedenken – Historisches Lernen. Symposium zum 65. Geburtstag von Karl Fielser. München: Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, 145–164.

Peter Haslinger (2006). Diskurs, Sprache, Zeit, Identität. Plädoyer für eine erweiterte Diskursgeschichte. In: Franz X. Eder (Hg.). Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden, 27–50.

Lydia Haustein (2008). Global Icons. Globale Bildinszenierung und kulturelle Identität. Göttingen.

Dieter J. Hecht et al. (2008) (Hg.Innen). 1938. Auftakt zur Shoah in Österreich. Orte – Bilder – Erinnerungen. Wien.

Hannes Heer et al. (2003) (Hg.Innen). Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweitem Weltkrieg. Wien, 12–24.

Carsten Heinze (2010). Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: ders., Eva Matthes (Hg.Innen). Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 9–16.

Gernot Heiss (2006). Österreich am 1. April 2000 – das Bild von der Gegenwart und Vergangenheit im Zukunftstraum von 1952. In: Ernst Bruckmüller (Hg.). Wiederaufbau in Österreich 1945–1955. Rekonstruktion oder Neubeginn. Wien, 102–124.

Matthias Heyl, Heide Schöllhorn (2007). Zur Auseinandersetzung mit Täterschaft in der Arbeit der Pädagogischen Dienste der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. In: Simone Erpel (Hg.in). Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück. Begleitband zur Ausstellung. Berlin: Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 17, 347–356.

Raul Hilberg (2007a). Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 1. Frankfurt am Main.

Raul Hilberg (2007b). Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2. Frankfurt am Main.

Raul Hilberg (2007c). Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 3. Frankfurt am Main.

Eric Hobsbawm (1990). Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality. Cambridge.

Eric Hobsbawm, Terence Ranger (1996) (Hg.). The Invention of Tradition. Cambridge.

Detlef Hoffmann (1996). Auschwitz im visuellen Gedächtnis. Das Chaos des Verbrechens und die symbolische Ordnung der Bilder. In: Fritz-Bauer-Institut (Hg.). Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung. Frankfurt, New York, 223–258.

Tom Holert (2000). Bildfähigkeiten. Visuelle Kultur, Repräsentationskritik und Politik der Sichtbarkeit. In: ders. (Hg.). Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit. Köln: Jahresring 47, 14–33.

Laura Hölzlzimmer (2008). 60 Jahre Krieg und Krieg um die Erinnerung: Das Beispiel Polen. In: Regina Fritz, Carola Sachse, Edgar Wolfrum (Hg.Innen). Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa. Göttingen: Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert, Bd. 1, 108–128.

John Horne (2004). War and Conflict in Contemporary European History, 1914–2004. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe 1 (2004), H.3, www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Horne-3-2004, Download am 3.4.2008.

Ela Hornung (1999). „Penelope“ und „Odysseus“. In: Ulf Brunnbauer (Hg.). Eiszeit der Erinnerung. Vom Vergessen der eigenen Schuld. Wien, 65–83.

Bernd Hüppauf (1995). Der entleerte Blick hinter der Kamera. In: Hannes Heer, Klaus Naumann (Hg.). Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941–1944. Hamburg, 504–527.

Arthur E. Imhof (1991). Im Bildersaal der Geschichte oder ein Historiker schaut Bilder an. München.

Jens Jäger (2000). Photographie. Bilder der Neuzeit. Einführung in die historische Bildforschung. Tübingen: Historische Einführungen, Bd. 7.

Jens Jäger (2010). 1945 – Die Trümmeridentität deutscher Städte. In: Daniela Kneissl (Hg.in). Fotografie als Quelle der Zeitgeschichte: Kategorien, Schauplätze, Akteure. München, 95–110.

Konrad H. Jarausch, Martin Sabrow (2002) (Hg.). Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt. Frankfurt, New York.

Manfred Jochum, Ferdinand Olbort (1998). 80 Jahre Republik Österreich. 1918 bis 1938 und 1945 bis 1998 in Reden und Statements. Wien.

Jüdisches Museum Wien (1995) (Hg.). Die Macht der Bilder. Antisemitische Vorurteile und Mythen. Wien.

Tony Judt (2006). Die Geschichte Europas seit dem Zweiten Weltkrieg. Bonn.

Margarethe Kainig (2003). Die Frage der Identität und die „Aufgabe der österreichischen Schule“. Analysen zur Bewusstseinsbildung durch österreichische Schulgeschichtsbücher. Wien: unveröffentlichte Dissertation an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Studienrichtung Philosophie.

Gabriele Kaiser (2006). Substanzverluste/Neuansätze. Architektur in Wien 1945–1955. In: Ernst Bruckmüller (Hg.). Wiederaufbau in Österreich 1945–1955. Rekonstruktion oder Neubeginn. Wien, 125–144.

Waltraud Kannonier-Finster, Meinrad Ziegler (1993): Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit. Wien, Köln Weimar: Böhlau Zeitgeschichtliche Bibliothek, Bd. 25.

John Keegan (2004). Der Zweite Weltkrieg. Reinbeck bei Hamburg.

Ian Kershaw (2002). Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.

Chantal Kesteloot (2007). Die Stellung des Krieges in den nationalen Gesellschaften: Belgien, Luxemburg und die Niederlande. In: Jörg Echternkamp, Stefan Martens (Hg.). Der Zweite Weltkrieg. Erfahrung und Erinnerung. Paderborn, 45–64.

Robert H. Keyserlingk (1997). 1. November 1943: Die Moskauer Deklaration – Die Alliierten, Österreich und der Zweite Weltkrieg. In: Rolf Steininger, Michael Gehler (Hg.). Österreich im 20. Jahrhundert. Band 2. Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien, Köln, Weimar, 9–38.

Heinz Dieter Kittsteiner (2004). „Iconic turn“ und „innere Bilder“ in der Kulturgeschichte. In: ders. (Hg.). Was sind Kulturwissenschaften? 13 Antworten. München, 153–182.

Victor Klemperer (2007). LTI. Notizbuch eines Philologen. Stuttgart.

Volkhard Knigge, Norbert Frei (2002). Vorwort. In: dies. (Hg.). Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München, ix–xiv.

Robert Knight (1988) (Hg.). „Ich bin dafür, die Sache in die Länge zu ziehen“: Wortprotokolle der österreichischen Bundesregierung von 1945–52 über die Entschädigung der Juden. Frankfurt am Main.

Habbo Knoch (2001). Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg.

Habbo Knoch (2003). Die Grenzen des Zeigbaren. Fotografien der NS-Verbrechen und die westdeutsche Gesellschaft 1955–1956. In: Sven Kramer (Hg.). Die Shoah im Bild. München, 87–116.

Helmut König, Julia Schmidt, Manfred Sicking (2008) (Hg. Innen). Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität. Bielefeld.

Manuel Köppen (1997). Von Effekten des Authentischen – Schindlers Liste: Film und Holocaust. In: ders., Klaus R. Scherpe (Hg.). Bilder des Holocaust. Literatur – Film – Bildende Kunst. Köln, Weimar, Wien: Kleine Reihe, Bd. 10, 145–170.

Wolfgang Kos (2005). „Landschaft“. Zwischen Verstaatlichung und Privatisierung. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). Memoria Austriae II. Bauten, Orten und Regionen. Wien, 206–235.

Albrecht Koschorke (2009). Wie werden aus Spannungen Differenzen? Feldtheoretische Überlegungen zur Konfliktsemantik. In: Heinz Faßmann, Wolfgang Müller-Funk, Heidemarie Uhl (Hg. Innen). Kulturen der Differenz – Transformationsprozesse in Zentraleuropa nach 1989. Transdisziplinäre Perspektiven. Göttingen, 271–286.

Sven Kramer (2003). Nacktheit in Holocaust-Fotos und -Filmen. In: ders. (Hg.). Die Shoah im Bild. München, 225–248.

Reinhard Krammer (2000). Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden im Geschichtsunterricht. In: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen, Strobl a. Wolfgangsee, 6.–9. Dezember 1999. Wien: [= 1. Strobler Schulbuchgespräch], 33–50. Online abrufbar: http://www.erinnern.at/aktivitaten/strobler-schulbuchgesprache/1-strobler-schulbuchgesprache/492_darstell_jud_geschichte_pit200dpi.pdf, Download am 21.9.2010.

Reinhard Krammer (2006). Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern? In: Reinhard Krammer, Heinrich Ammerer (Hg.). Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried, 21–37.

Marita Krauss (2009). Trümmerfrauen. Visuelles Konstrukt und Realität. In: Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn, 738–745.

Christian Kravagna (1997) (Hg.). Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin.

Klaus Kreimeier (1992). Die Ufa-Story. Geschichte eines Filmkonzerns. München, Wien.

Günter Krenn (2005). Gutes Werk oder Teufels Beitrag? Die Produktionen der Wien-Film 1939-1945. In: Filmarchiv 23 (2004/05), 6–45.

Jens Kroh (2006). Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen. Frankfurt, New York.

Christoph Kühberger (2010). Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: Carsten Heinze, Eva Matthes (Hg. Innen). Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 43–56.

Oliver Kühschelm (2005). Austrian Airlines und Lauda Air. Das nationale Projekt und die One-man-Show. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). Memoria Austriae III. Unternehmer, Firmen, Produkte. Wien, 220–260.

Oliver Kühschelm, André Pfoertner (2005). Unternehmen, Firmen und Produkte als österreichische „Gedächtnisorte“. Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). *Memoria Austriae III. Unternehmer, Firmen, Produkte*. Wien, 9–42.

Ladina Bezzola Lambert, Andrea Ochsner (2009) (Hg.innen). *From Monument to Monument. The Making and Unmaking of Cultural Significance*. Bielefeld.

Achim Landwehr (2001). *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*. Tübingen: Historische Einführungen, Bd. 8.

Achim Landwehr (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt, New York: Historische Einführungen, Bd. 4.

Susanne Lanwerd, Irene Stöhr (2007). Frauen- und Geschlechterforschung zum Nationalsozialismus seit den 1970er Jahren. Forschungsstand, Veränderungen, Perspektiven. In: Johanna Gehmacher, Gabriella Hauch (Hg.innen). *Frauen- und Geschlechtergeschichte des Nationalsozialismus. Fragestellungen, Perspektiven, neue Forschungen*. Innsbruck, Wien, Bozen: Querschnitte, Bd. 23, 22–69.

Richard Ned Lebow, Wulf Kansteiner, Claudio Fogu (2006) (Hg.). *The Politics of Memory in Postwar Europe*. Durham, London.

Claus Leggewie (2008). Historikerstreit – international. In: Steffen Kailitz (Hg.). *Die Gegenwart der Vergangenheit. Der „Historikerstreit“ und die deutsche Geschichtspolitik*. Wiesbaden, 50–71.

Jacques Le Goff (1988). *Histoire et mémoire*. Paris.

Hannes Leidinger, Verena Moritz (2008). *Die Republik Österreich 1918/2008. Überblick Zwischenbilanz Neubewertung*. Wien.

Tina Leisch (2005). Öberdösis ÖÖÖ. In: Martin Wassermair, Katharina Wegan (Hg.Innen). *rebranding images. Ein streitbares Lesebuch zur Geschichtspolitik und Erinnerungskultur in Österreich*. Innsbruck, Wien, Bozen, 27–30.

Irene Maria Leitner (2007). *Erinnerungskonflikte im österreichischen Gedankenjahr 2005. Eine gedächtnisgeschichtliche Studie anhand ausgewählter Fallbeispiele*. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Studienrichtung Geschichte.

Daniel Levy, Natan Sznaider (2001). *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Frankfurt/Main.

Gabriele Lieber (2010). Bildliteralität in Schullehrwerken – Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration. In: Carsten Heinze, Eva Matthes (Hg.Innen). *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, 57–74.

Karin Liebhart, Andreas Pribersky (2004). Die Mythisierung des Neubeginns. Staatsvertrag und Neutralität. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). *Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten*. Wien, 392–417.

Karin Liebhart (2007). Politisches Gedächtnis und Erinnerungskultur – Die Bundesrepublik Deutschland und Österreich im Vergleich. In: Michael Gehler, Ingrid Böhler (Hg. Innen). Verschiedene europäische Wege im Vergleich. Österreich und die Bundesrepublik Deutschland 1945/49 bis zur Gegenwart. Festschrift für Rolf Steininger zum 65. Geburtstag. Innsbruck, Wien, Bozen, 468–492.

Konrad Paul Liessmann (2004). Topoi. Konturen einer politischen Mythologie. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten. Wien, 194–218.

Konrad Paul Liessmann (2005). Die Insel der Seligen. Österreichische Erinnerungen. Innsbruck, Wien, Bozen: Österreich – Zweite Republik. Befund Kritik Perspektive, Bd. 11.

Hanno Loewy (1996). „Der Skandal ihres Schweigens“. Zu den Privatfotos der Ermordeten von Auschwitz-Birkenau. In: Fritz-Bauer-Institut (Hg.). Auschwitz. Geschichte, Rezeption und Wirkung. Frankfurt, New York, 259–298.

Sigrid Löffler (1996). Zum Beispiel Burg und Oper – zwei Beispiele kulturimperialistischer Großmythen. In: Wolfgang Kos, Georg Rigele (Hg.). Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik. Wien, 382–403.

Sabine Loitfellner (2003). „Furchtbar war der Blutzoll, den Österreich entrichten musste ...“ Die Wehrmacht und ihre Soldaten in österreichischen Schulbüchern. In: Hannes Heer et al. (Hg. Innen). Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerung an Wehrmacht und Zweitem Weltkrieg. Wien, 171–191.

Sabine Loitfellner (2009). Hitlers erstes und letztes Opfer? Zwischen „Anschluss“ und Auschwitz-Prozess: Zum Umgang Österreichs mit seiner NS-Vergangenheit. In: Kerstin von Lingens (Hg. in). Kriegserfahrung und nationale Identität in Europa nach 1945. Erinnerung, Säuberungsprozesse und nationales Gedächtnis. Paderborn et al., 150–169.

Matthias N. Lorenz (2003). Der Holocaust als Zitat. Tendenzen im Holocaust-Spielfilm nach *Schindler's List*. In: Sven Kramer (Hg.). Die Shoah im Bild. München, 267–296.

Thomas Lutz, Wulff E. Brebeck, Nicolas Hepp (1992) (Hg.). Über-Lebens-Mittel. Kunst aus Konzentrationslagern und in Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Marburg.

Alexandra Lux (2000). Photographie und Schulbuch. Zur Konstruktion von Geschichte durch Photographien. Eine quantitative und qualitative Untersuchung der Photographien in Geschichtsschullehrbüchern für die 4. Klasse AHS/HS. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät, Studienrichtung Geschichte.

Radomir Luža (1984). The Resistance in Austria, 1938–1945. Minneapolis.

Sabine Maasen, Thorsten Mayerhauser, Cornelia Renggli (2006). Bild-Diskurs-Analyse. In: dies. (Hg. Innen). Bilder als Diskurse. Bilddiskurse. Göttingen, 7–26.

Thomas Macho (1997). Erinnerung und Vergessen. Denkmäler als Medien kultureller Gedächtnisarbeit. In: Manuel Köppen, Klaus R. Scherpe (Hg.). Bilder des Holocaust. Literatur – Film – Bildende Kunst. Köln, Weimar, Wien: Kleine Reihe, Bd. 10, 215–228.

Thomas Macho (2002). Die letzten Fremden: Feiertage der Zweiten Republik. In: Lutz Musner, Gotthart Wunberg, Eva Cescutti (Hg.Innen). Gestörte Identitäten? Eine Zwischenbilanz der Zweiten Republik. Innsbruck et al., 44–59.

Elissa Mailänder Koslov (2007). Täterinnenbilder im Düsseldorfer Majdanek-Prozess (1975–1981). In: Simone Erpel (Hg.in). Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück. Begleitband zur Ausstellung. Berlin: Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 17, 211–220.

Peter Malina, Gustav Spann (1985). Faschismus in Österreich: Hilfloze Schulbücher. In: Emmerich Tálos, Wolfgang Neugebauer (Hg.). „Austrofaschismus“. Beiträge über Politik, Ökonomie und Kultur 1934–1938. Wien, 247–266.

Peter Malina, Gustav Spann (1988a). Der Nationalsozialismus im österreichischen Geschichtslehrbuch. In: Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich 1938–1945. Wien: Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik, Bd. 36, 577–599.

Peter Malina, Gustav Spann (1988b). 1938–1988. Vom Umgang mit unserer Vergangenheit. Wien.

Walter Manoschek, Hans Safrian (2000). Österreicher in der Wehrmacht. In: Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 123–158.

Walter Manoschek (2006a). Die Generation Waldheim. In: Hubertus Czernin, Barbara Tóth (Hg.Innen). 1986 – Das Jahr, das Österreich veränderte. Wien, 124–131.

Walter Manoschek (2006b). Politische Debatten und Entscheidungen zur Rehabilitierung der Opfer der NS-Militärjustiz in Österreich. In: Helmut Kramer, Karin Liebhart, Friedrich Stadler (Hg.Innen). Österreichische Nation – Kultur – Exil und Widerstand. In memoriam Felix Kreissler. Wien, Berlin: Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, Bd. 6, 337–344.

Oliver Marchart (2005). Das historisch-politische Gedächtnis. Für eine politische Theorie kollektiver Erinnerung. In: Christian Gerbel et al. (Hg.Innen). Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur „Gedächtnisgeschichte“ der Zweiten Republik. Wien: Reihe Kultur.Wissenschaften, Bd. 9, 21–49.

Christa Markom, Heidi Weinhäupl (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Sociologica, Bd. 11.

Siegfried Mattl, Karl Stuhlpfarrer (2000). Abwehr und Inszenierung im Labyrinth der Zweiten Republik. In: Emmerich Tálos et al.(Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien.

Petra Mayrhofer (2009). Ikonen der Verfolgung. NS-Terror im europäischen Bildgedächtnis. In: Online-Modul Europäisches Politisches Bildgedächtnis. Ikonen und Ikonographien des 20. Jahrhunderts, 9 (2009), <http://www.demokratiezentrum.org/index.php?id=1756>, Download am 25.7.2010.

Christian Meier (2002). Von Athen bis Auschwitz. Betrachtungen zur Lage der Geschichte. München: Krupp-Vorlesungen zu Politik und Geschichte am Kulturwissenschaftlichen Institut im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Bd. 2.

Christian Meier (2010). Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit. Bonn.

Peter Melichar (2004). Die Gemütlichkeit oder der Wille zur Abstraktion. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). *Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten*. Wien, 271–300.

Wolfgang Meseth (2003). „Auschwitz“ als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Claudia Lenz, Jens Schmidt, Oliver von Wrochem (Hg. Innen). *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die Vergangenheit*. Hamburg, Münster, 125–134.

Ulrike Mietzner, Ulrike Pilarczyk (2005). Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. In: Ulrike Mietzner, Kevin Myers, Nick Peim (Hg. Innen). *Visual History. Images of Education*. Oxford et al., 109–128.

Nicholas Mirzoeff (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London, New York.

William J. T. Mitchell (1997). Der Pictorial Turn. In: Christian Kravagna (Hg.). *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin, 15–40.

William J. T. Mitchell (2008). *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur*. München.

Klaus E. Müller, Jörn Rüsen (1997). *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*. Reinbek bei Hamburg.

Marion G. Müller (2003). *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. Konstanz.

Lutz Musner, Heidemarie Uhl (2006). Einleitung. In: dies. (Hg. Innen). *Wie wir uns aufführen. Performanz als Thema der Kulturwissenschaften*. Wien, 7–14.

Neues Österreich (1986). *Pflichterfüllung. Ein Bericht über Kurt Waldheim*. Wien.

Wolfgang Neugebauer (2008). *Der österreichische Widerstand 1938–1945*. Wien.

Irene Nierhaus (1996). Heimat und Serie. Zum Wohnbau nach 1945. In: Wolfgang Kos, Georg Rigele (Hg.). *Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik*. Wien, 329–344.

Thomas Noll (2009). Das Verhängnis. Die zweifelhafte Ikone. In: Gerhard Paul (Hg.). *Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949*. Bonn, 396–403.

Pierre Nora (1984). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. In: ders. (Hg.). *Les lieux de mémoire. I. La république*. Paris, xviii–xlii.

Pierre Nora (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin.

Karin **O**orth (1999). Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. In: Peter Reif-Spirek, Bodo Ritscher (Hg.). Speziallager in der SBZ. Gedenkstätten mit „doppelter Vergangenheit“. Berlin, 20–61.

Gerhard **P**aul (1990). Aufstand der Bilder. Die NS-Propaganda vor 1933. Berlin.

Gerhard Paul (2006) (Hg.). Visual History. Ein Studienbuch. Berlin.

Gerhard Paul (2008) (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band II: 1949 bis heute. Göttingen.

Gerhard Paul (2009). Das Jahrhundert der Bilder. Die visuelle Geschichte und der Bilderkanon des kulturellen Gedächtnisses. In: ders. (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Göttingen, 14–39.

Anton Pelinka (1996). Von der Funktionalität von Tabus. Zu den „Lebenslügen“ der Zweiten Republik. In: Wolfgang Kos, Georg Rigele (Hg.). Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik. Wien.

Anton Pelinka (1997). Der verdrängte Bürgerkrieg. In: ders., Erika Weinzierl (Hg.Innen). Das große Tabu. Österreichs Umgang mit seiner Vergangenheit. Wien, 143–153.

Anton Pelinka (2006). Trendwende und Polarisierung. In: Hubertus Czernin, Barbara Tóth (Hg.Innen). 1986 – Das Jahr, das Österreich veränderte. Wien, 157–164.

Christine Pertl (2004). Schulgeschichtsbücher in Österreich heute – Bewahrer nationaler Mythen? Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Studienrichtung Geschichte und Sozialkunde.

Bertrand Perz (2002). Österreich. In: Volkhard Knigge, Norbert Frei (Hg.). Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München, 150–162.

Bertrand Perz (2006). Die österreichische Beteiligung an NS-Verbrechen. Anmerkungen zur Debatte. In: Helmut Krammer, Karin Liebhart, Friedrich Stadler (Hg.Innen). Österreichische Nation – Kultur – Exil und Widerstand. In memoriam Felix Kreissler. Wien: Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, Bd. 6, 223–234.

Nicolas Pethes (2008). Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien zur Einführung. Hamburg.

Hans Petschar, Georg Schmid (1990). Erinnerung & Vision. Die Legitimation Österreichs in Bildern. Eine semiohistorische Analyse der Austria Wochenschau 1949–1960. Graz.

Hans Petschar (2008). Bekannt und unbekannt. Fotografische Ikonen zum „Anschluss“ Österreichs ans Dritte Reich. In: Werner Dreier et al. (2008) (Hg.Innen). Schlüsselbilder des Nationalsozialismus. Fotohistorische und didaktische Überlegungen. Innsbruck, Wien, Bozen:

Konzepte und Kontroversen, Materialien für Unterricht und Wissenschaft in Geschichte – Geographie – Politische Bildung, Bd. 6, 58–69.

Falk Pingel (2000). Schulbuchbegutachtung und internationale Schulbuchempfehlung. In: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen, Strobl a. Wolfgangsee, 6.–9. Dezember 1999. Wien: [= 1. Strobler Schulbuchgespräch], 17–32. Online abrufbar: http://www.erinnern.at/aktivitaten/strobler-schulbuchgesprache/1-strobler-schulbuch-gesprache/492_darstell_jud_geschichte_pit200dpi.pdf, Download am 21.9.2010.

André Pfoertner (2004). VOEST. Flaggschiff der verstaatlichten Industrie. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). Memoria Austriae III. Unternehmer, Firmen, Produkte. Wien, 261–310.

Paul Pöchhacker (2002). Der „Mythenkomplex Staatsvertrag“ und seine Bedeutung für die österreichische Identität. Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Studienrichtung Geschichte.

Alexander Pollak (2003). Das Geschichtsbild der „sauberen Wehrmacht“. In: Hannes Heer et al. (Hg.Innen). Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerung an Wehrmacht und Zweitem Weltkrieg. Wien, 145–170.

Alexander Pollak (2006). Opferstaat und Tätergesellschaft. Das offizielle Jubiläumsjahr als Schaubild des Umgangs mit der NS-Vergangenheit in Österreich. In: Helmut Krammer, Karin Liebhart, Friedrich Stadler (Hg.Innen). Österreichische Nation – Kultur – Exil und Widerstand. In memoriam Felix Kreissler. Wien: Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, Bd. 6, 355–360.

Hugo Portisch, Sepp Riff (1986). Österreich II. Der lange Weg zur Freiheit. Wien.

Manfried **R**auchensteiner (1998). Das Jahrzehnt der Besatzung als Epoche in der österreichischen Geschichte. In: Alfred Ableitinger, Siegfried Beer, Eduard Staudinger (Hg.). Österreich unter alliierter Besatzung 1945–1955. Wien, Köln, Graz: Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 63, 15–40.

Oliver Rathkolb (2005). Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005. Wien.

Oliver Rathkolb (2010) (Hg.). How to (Re)Write European History. History and Text Book Projects in Retrospect. Innsbruck, Wien, Bozen.

Hans Rauscher (2006). Die Bilder Österreichs. Wien.

Anna Reading (2002). The social inheritance of the Holocaust. Gender, Culture and Memory. Houndmills et al.

Peter Reichel (1995). Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München, Wien.

Peter Reichel (2004). *Erfundene Erinnerung. Weltkrieg und Judenmord in Film und Theater*. Frankfurt am Main.

Peter Reichel (2007). Die „Volksgemeinschaft“. Nationaler Sozialismus als bildliches Versprechen. In: Gerhard Paul (Hg.). *Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949*. Bonn, 444–453.

Dieter Reifarth, Viktoria Schmidt-Linsenhoff (1995). Die Kamera der Täter. In: Hannes Heer, Klaus Naumann (Hg.). *Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht. Verbrechen der Wehrmacht 1941–1944*. Hamburg, 475–503.

Jan Rehmann (1986). *Kirchen im NS-Staat. Untersuchungen zur Interaktionen ideologischer Mächte*. Berlin.

Paul Ricœur (2000). *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen*. Göttingen.

Georg Rigele (1996). Kaprun. Das Kraftwerk des österreichischen Wiederaufbaus. In: Wolfgang Kos, Georg Rigele (Hg.). *Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik*. Wien, 311–328.

Gillian Rose (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London et al.

Mark Roseman (2002). *Die Wannsee-Konferenz. Wie die NS-Bürokratie den Holocaust organisierte*. München, Berlin.

Michael Rossington, Anne Whitehead (2008). *Theories of Memory. A Reader*. Edinburgh.

Henry Rousso (2004). Das Dilemma eines europäischen Gedächtnisses. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 1 (2004), <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1612604-Rousseau-3-2004>.

Henry Rousso (2007). Eine neue Sicht des Krieges. In: Jörg Echternkamp, Stefan Martens (Hg.). *Der Zweite Weltkrieg. Erfahrung und Erinnerung*. Paderborn, 269–276.

Jörn Rüsen (1998). Über den Umgang mit den Orten des Schreckens. In: Detlef Hoffmann (Hg.). *Das Gedächtnis der Dinge*. Frankfurt, New York, 330–343.

Klaus Sachs-Hombach, Klaus Rehkämper (1998) (Hg.). *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden.

Klaus Sachs-Hombach (2009) (Hg.). *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt am Main.

Hans Safrian (1994). Tabuisierte Täter. Staatliche Legitimationsdefizite und blinde Flecken der Zeitgeschichte in Österreich. In: Gerhard Botz, Gerald Sprengnagel (Hg.). *Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker*. Frankfurt, New York, 527–535.

Günther Sandner (2001). Hegemonie und Erinnerung: Zur Konzeption von Geschichts- und Vergangenheitspolitik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1 (2001), 5–17.

Philipp Sarasin (2003). Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt am Main.

Walter Sauer (2000). Loyalität, Konkurrenz oder Widerstand? Nationalsozialistische Kultuspolitik und kirchliche Reaktionen in Österreich 1938–1945. Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 159–186.

Felix Schneider (2005). Der Krieg in Österreich, Wettlauf der Armeen und Kriegsende. In: Stefan Karner, Gottfried Stangler (Hg.). „Österreich ist frei!“ Der Österreichische Staatsvertrag 1955. Beitragsband zur Ausstellung auf Schloss Schallaburg 2005. Horn, Wien, 39–44.

Josef Scheipl, Helmut Seel (1988). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987. Graz: Studententexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen, Bd. 2.

Harald Schmid (2009). Deutungsmacht und kalendarisches Gedächtnis – die politischen Gedenktage. In: Peter Reichel, Harald Schmid, Peter Steinbach (Hg.). Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. Bonn, 175–216.

Hermann Schnell (1993). Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien, Zürich.

Martin Scholz, Ute Helmbold (2005) (Hg.Innen). Bilder lesen lernen. Wie werden Bilder rezipiert? Wiesbaden: Bildwissenschaft, Bd. 16.

Horst Schreiber (2000). Widerstand und Erinnerung 1938–1998. Franz Mair. Lehrer, Freigeist, Widerstandskämpfer. Innsbruck, Wien, München.

Rosa von der Schulenburg (2009). Selbstbehauptung gegen Fremdbestimmung. Felix Nussbaums *Selbstbildnis mit Judenpass*. Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn, 624–631.

Martin Schulz (2004). Fotografische Repräsentationen der Shoah. Zur ikonoklastischen Kritik an ihrer bildmedialen Vergegenwärtigung. In: Bettina Bannasch, Almuth Hammer (Hg.innen). Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Shoah. Frankfurt am Main, New York, 191–210.

Martin Schulz (2009). Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München.

Gudrun Schwarz (2002). „During Total War, We Girls Want to Be Where We can Really Accomplish Something“. What Women Do in Wartime. In: Omer Bartov, Atina Grossmann, Mary Nolan (Hg.Innen). Crimes of War. Guilt and Denial in the Twentieth Century. New York, 121–137.

Susan Sontag (1979). On Photography. London.

Gustav Spann (1997). Der österreichische Nationalfeiertag. In: Emil Brix, Hannes Stekl (Hg.). Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa. Wien, 145–170.

Peter Stachel (2002). Mythos Heldenplatz. Wien.

Christian Stadelmann (2005). Die Donau. In: Emil Brix, Ernst Bruckmüller, Hannes Stekl (Hg.). Memoria Austriae I. Wien, 236–264.

Der Standard (1994). Last der Geschichte, Chancen der Zukunft. 16. November 1994, 27.

Peter Steinbach (1999). Postdiktatorische Geschichtspolitik. Nationalsozialismus im deutschen Geschichtsbild nach 1945. In: Petra Bock, Edgar Wolfrum (Hg. Innen). Umkämpfte Vergangenheit. Geschichtsbilder, Erinnerung und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich. Göttingen, 17–40.

Peter Steinbach (2009). Die publizistischen Kontroversen – die Vergangenheit, die nicht vergehen will. In: Peter Reichel, Harald Schmid, ders. (Hg.). Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. Bonn, 127–174.

Ursula Stenger (2004). Dimensionen des Bildes. Anthropologische Überlegungen mit einem Blick auf die Shoah. In: Bettina Bannasch, Almuth Hammer (Hg. innen). Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Shoah. Frankfurt am Main, New York, 131–146.

Frank Stern (2005). Zwischen Ideologie und Unterhaltung: der NS-Propagandafilm. In: Filmarchiv 23 (2004/05), 46–67.

Dieter Stiefel (1981). Entnazifizierung in Österreich. Wien et al.

Gerald Stourzh (1985): Geschichte des Staatsvertrages. 1945–1955. Österreichs Weg zur Neutralität. Graz, Wien, Köln.

Christian Streit (1995). Die Behandlung der verwundeten sowjetischen Kriegsgefangenen. In: Hannes Heer, Klaus Naumann (Hg.). Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht. Verbrechen der Wehrmacht 1941–1944. Hamburg, 78–91.

Karl Stuhlpfarrer (2005). Österreich. In: Volkhard Knigge, Norbert Frei (Hg.). Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Bonn, 253–272.

Werner Suppanz (1998). Österreichische Geschichtsbilder. Historische Legitimation in Ständestaat und Zweiter Republik. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Zeitgeschichtliche Bibliothek, Bd. 34

Emmerich Tólos (1985). Das Herrschaftssystem 1934 – 1938. Erklärungen und begriffliche Bestimmungen. In: ders., Wolfgang Neugebauer (Hg.). „Austrofaschismus“. Beiträge über Politik, Ökonomie und Kultur 1934 – 1938. Wien, 317–342.

Emmerich Tólos (2000). Von der Liquidierung der Eigenstaatlichkeit zur Etablierung der Reichsgaue der „Ostmark“. In: ders. et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 55–72.

Anton Tantner (1995). Der „Schranz-Rummel“ von 1972. Geschichte, Sport, Krieg und Konstruktion von Nation. Online abrufbar unter:
<http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/schranz.pdf>, Download am 4.3.2010.

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (2009) (Hg.in). Ten Year Anniversary Book. Stockholm.

Johannes Thiele (2005). Die Bilder der Deutschen. Was uns verbindet. Was uns bewegt. München.

Josef Thonhauser, Ingrid Gassner (1994). Österreichs Zeitgeschichte im Schulbuch. In: Gerhard Botz, Gerald Sprengnagel (Hg.). Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker. Frankfurt, New York, 428–451.

Eva Tropper (1996). Medialität und Gebrauch oder Was leistet der Begriff des Performativen für den Umgang mit Bildern? In: Lutz Musner, Heidemarie Uhl (Hg.Innen). Wie wir uns aufführen. Performanz als Thema der Kulturwissenschaften. Wien, 103–130.

Kurt Tweraser (1998). Von der Militärdiktatur 1945 zur milden Bevormundung des „Bargaining-Systems“ der fünfziger Jahre. Verhaltensmuster und Interaktionen von Amerikanern und Österreichern auf der Military-Government-Ebene. In: Alfred Ableitinger, Siegfried Beer, Eduard Staudinger (Hg.). Österreich unter alliierter Besatzung 1945–1955. Wien, Köln, Graz: Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 63, 301–348.

Heidemarie Uhl (1992). Zwischen Versöhnung und Verstörung: Eine Kontroverse um Österreichs historische Identität; fünfzig Jahre nach dem „Anschluss“. Wien et al.: Böhlau Zeitgeschichtliche Bibliothek, Bd. 17.

Heidemarie Uhl (2003). Einleitung. In: dies. (Hg.in). Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Innsbruck et al.: Gedächtnis – Erinnerung – Identität, Bd. 3, 7–16.

Heidemarie Uhl (2004a): Gedächtnis – Konstruktion kollektiver Vergangenheit im sozialen Raum. In: Christina Lutter, Margit Szöllösi-Janze, dies. (Hg.innen): Kulturgeschichte. Fragestellungen, Konzepte, Annäherungen. Innsbruck, Wien, München, Bozen, 139–158.

Heidemarie Uhl (2004b). Der Staatsvertrag – Ein Gedächtnisort der Zweiten Republik. In: Forum Politische Bildung (Hg.). Frei – Souverän – Neutral – Europäisch. 1945–1955–1995–2005. Innsbruck, Wien, 67–78.

Heidemarie Uhl (2004c). Österreich. Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: Die Transformationen des österreichischen Gedächtnisses. In: Monika Flacke (Hg.in). Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Berlin: Deutsches Historisches Museum, Bd. 2, 481–508.

Heidemarie Uhl (2005a). „Österreich ist frei!“. Die Re-Inszenierung der österreichischen Nachkriegsmythen im Jubiläumsjahr 2005. In: Josef Seiter, Elke Renner, Grete Anzengruber (Hg.Innen). Bedenkliches Gedenken. 1945–1955: Zwischen Mythos und Geschichte. Innsbruck, Wien, Bozen: Schulheft 120 (2005), 29–39.

Heidemarie Uhl (2005b). Europäische Tendenzen, regionale Verwerfungen. Österreichisches Gedächtnis und das Jubiläumsjahr 2005. In: Werner Koroschitz (Hg.). Katalog zur Sonderausstellung im Museum der Stadt Villach „Heiß umfehdet, wild umstritten ...“ Geschichtsmythen in Rot-Weiß-Rot. 21. April – 30. Oktober 2005. Ein Gemeinschaftsprojekt der Stadt Villach und des Vereines Industriekultur und Alltagsgeschichte. Klagenfurt/Celovec, 21–26.

Heidemarie Uhl (2006a). Kultur, Politik, Palimpsest. Thesen zu Gedächtnis und Gesellschaft, In: Johannes Feichtinger et. al. (Hg.Innen). Schauplatz Kultur – Zentraleuropa. Transdisziplinäre Annäherungen. Innsbruck, Wien, Bozen: Gedächtnis – Erinnerung – Identität, Bd. 7, 25–36.

Heidemarie Uhl (2006b). Der „österreichische Freiheitskampf“. Zu den Transformationen und zum Verblässen eines Narrativs. In: Helmut Krammer, Karin Liebhart, Friedrich Stadler (Hg.Innen). Österreichische Nation – Kultur – Exil und Widerstand. In memoriam Felix Kreissler. Wien: Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, Bd. 6, 303–312.

Peter Utgaard (1999). Remembering and Forgetting the Holocaust in Austrian Schools, 1955–1996. In: Günther Bischof (Hg.). The Vranitzky Era in Austria. New Brunswick: Contemporary Austrian Studies, Bd. 7, 201–215.

Peter Utgaard (2003). Remembering and Forgetting Nazism. Education, National Identity and the Victim Myth in Postwar Austria. New York, Oxford.

Martin **W**arnke (1980a). Pathosformel. In: Werner Hofmann, Georg Syamken, ders. (Hg.). Die Menschenrechte des Auges. Über Aby Warburg. Frankfurt am Main, 61–67.

Martin Warnke (1980b). Polarität und Ausgleich. In: Werner Hofmann, Georg Syamken, ders. (Hg.). Die Menschenrechte des Auges. Über Aby Warburg. Frankfurt am Main, 61–67.

Martin Wassermair, Katharina Wegan (2006) (Hg.). rebranding images. Ein streitbares Lesebuch zu Geschichtspolitik und Erinnerungskultur in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen.

Heinz P. Wassermann (1998). Und ab heute Kinder sagen wir „Grüß Gott!“ und nicht mehr „Heil Hitler!“. Nationalsozialismus, öffentliches und veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein in Österreich nach 1945. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Geisteswissenschaftlichen Fakultät an der Karl-Franzens Universität Graz.

Heinz P. Wassermann (2000). „Zuviel Vergangenheit tut nicht gut!“ Nationalsozialismus im Spiegel der Tagespresse der Zweiten Republik. Innsbruck, Wien, München.

Heinz P. Wassermann (2004). Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945. Innsbruck et al.

Heinz P. Wassermann (2005). Wissens- und Gewissensbildung. Wie Geschichtsbücher historische Realitäten am Beispiel von Faschismus und Nationalsozialismus generieren. In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, 3 (2005), 292–318.

- Heinz P. Wassermann (2006). Ergebnisse der Feinanalysen von zwei Schulbüchern (Arbeitsgruppe). Online abrufbar unter: http://www.erinnern.at/aktivitaten/strobler-schulbuchgesprache/2-strobler-schulbuchgesprach/792_wassermann-feinanalysen.pdf, Download am 2.10.2010.
- Fritz Weber (1996). Go Heavy Metal, Austria! Bemerkungen zur Rolle der verstaatlichten Industrie im Wiederaufbau. In: Wolfgang Kos, Georg Rigele (Hg.). Inventur 45/55. Österreich im ersten Jahrzehnt der Zweiten Republik. Wien, 298–310.
- Katharina Wegan (2003). Vielfachcodierungen des Gedächtnisses ... anhand eines bronzenen Fallbeispiels in Österreich. In: Moritz Csáky, Peter Stachel (Hg.). Mehrdeutigkeit. Die Ambivalenz von Gedächtnis und Erinnerung. Wien, 133–152.
- Katharina Wegan (2004). „Staatsvertrag im Bild“. In: Ingrid Bauer et al. (Hg.Innen). kunst. kommunikation. macht. Sechster Österreichischer Zeitgeschichtetag 2003. Innsbruck et al., 170–176.
- Bernd Wegner (2003). Der Mythos „Stalingrad“ (19. November 1942 – 2. Februar 1943). In: Gerd Krumreich, Susanne Brandt (Hg.Innen). Schlachtenmythen. Ereignis – Erzählung – Erinnerung. Köln, Weimar, Wien, 183–198.
- Erika Weinzierl (1997). Zu wenig Gerechte. Österreicher und Judenverfolgung 1938–1945. Graz.
- Harald Welzer (1995). Das Gedächtnis der Bilder. Eine Einleitung. In: ders. (Hg.). Ästhetik und Nationalsozialismus. Tübingen, 7–14.
- Harald Welzer (2001). Das soziale Gedächtnis. In: ders. (Hg.). Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 9–24.
- Harald Welzer (2002). Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München.
- Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall (2002) (Hg.Innen). „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main.
- Harald Welzer (2007) (Hg.). Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis. Frankfurt am Main.
- Otto Karl Werckmeister (2009). Picassos *Guernica*. Vom propagandistischen Auftragsbild zur politischen Ikone. In: Gerhard Paul (Hg.). Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Göttingen, 524–531.
- Reiner Wiehl (1988). Philosophie und Kulturkritik. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher (Hg.). Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main, 199–219.
- Hans Witek (2000). „Arisierungen“ in Wien. Aspekte nationalsozialistischer Enteignungspolitik 1938–1945. In: Emmerich Tálos et al. (Hg.). NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien, 795–816.

Birte Wolfrum, Michael Sauer (2007). Zum Bildverständnis von Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 7/8 (2007), 400–416.

Nancy Wood (1999). Vectors of Memory. Legacies of Trauma in Postwar Europe. Oxford.

Ute Wrocklage (1998). Auschwitz-Birkenau – Die Rampe. In: Detlef Hoffmann (Hg.). Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945–1995. Frankfurt, New York, 278–309.

James E. Young (1997). Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation. Frankfurt am Main.

Stefan Zahlmann (1996). „Der Bestand und die stetige Fortentwicklung der Nation ...“. Die Schulerziehung der Jahrhundertwende und die Idee des Nationalen Gedächtnisses. In: Clemens Wischermann (Hg.). Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft. Stuttgart: Studien zur Geschichte des Alltags, Bd. 15, 149–174.

Herbert Zdarzil, Nikolaus Severinski (1998) (Hg.). Österreichische Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Höbersdorf bei Wien.

Klaus Zeyringer (2000). Ambivalenz des kulturellen Erbes: die großen und die kleinen Erzählungen. In: Moritz Czaky, ders. (Hg.). Vielfachcodierungen des historischen Gedächtnisses. Innsbruck, Wien, München: Paradigma. Österreich. Paradigma: Zentraleuropa, Bd.1, 9–26.

Barbie Zelizer (2001). Gender and Atrocity: Women in Holocaust Photographs. In: dies. (Hg.in). Visual Culture and the Holocaust. London, 247–274.

2. Quellen - Schulbücher und sonstige schulbezogene Publikationen

Oskar Achs et al. (1989). Zeiten Völker und Kulturen 3. Lehr- und Arbeitsbuch für Geschichte und Sozialkunde. 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien.

Oskar Achs et al. (1993). Zeiten Völker und Kulturen 3. Lehrerhandbuch. Wien (als Insert beigefügt 50 Kopiervorlagen mit der Beschriftung ZVK 3 K, numerus currens).

Oskar Achs et al. (1996a). Zeiten, Völker und Kulturen 3. Wien.

Oskar Achs, Werner Adelmaier, Hermann Schnell (1996b). Zeiten Völker Kulturen 3. Arbeitsbuch. Lehrerhandbuch. Wien.

Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern (1946). Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für Haupt- und Mittelschulen. 1. Band für die erste Klasse. Ausgabe A für Wien. Wien.

Franz Berger et al. (1957). Zeiten, Völker und Kulturen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Untermittelschulen. 4. Band. Das Zeitalter der Weltpolitik und der Technik. Wien.

Franz Berger et al. (1967). Zeiten, Völker und Kulturen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Unterricht in Geschichte und Sozialkunde. 3. Band für die 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien.

Franz Berger et al. (1968). Zeiten, Völker und Kulturen. Einführung in die Sozialkunde und in die Staatsbürgerkunde. Ergänzungsheft zum 3. Band. Wien.

Franz Berger et al. (1977a). Zeiten, Völker und Kulturen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Unterricht in Geschichte und Sozialkunde. 3. Band für die 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien.

Franz Berger et al. (1977b). Zeiten, Völker und Kulturen. Arbeitsbuch. 3. Band für die 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien.

Ulrike Ebenhoch, Alois Scheucher, Anton Wald (2003). Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart. Wien.

Anton Ebner, Matthias Partick (1962). Lehrbuch der Geschichte. Für die 4. Klasse der Hauptschulen und Mittelschulen. Salzburg.

Helmut Hammerschmid et al. (2007). Geschichte live 4. Geschichte und Sozialkunde, 8. Lehrerbegleitheft. Schulstufe. Linz.

Helmut Hammerschmid et al. (2010a). Geschichte live 4. Geschichte und Sozialkunde, 8. Schulstufe. Linz.

Helmut Hammerschmid et al. (2010b). Geschichte live 4. Geschichte und Sozialkunde, 8. Schulstufe. Arbeitsteil. Linz.

Franz Heilsberg, Friedrich Korger (1953) (Hg.). Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. 4. Band. Allgemeine Geschichte der Neuzeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Wien.

Walter Knarr, Gustav Otruba, Hans Mairinger (1968). Der Mensch im Wandel der Zeiten. III. Teil. Lehrbuch für Geschichte und Sozialkunde. Vom Ausbruch des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart. Wien.

Michael Lemberger (2002). Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. Wien.
Stadtschulrat für Wien (1948). Im Kampf für Recht und Freiheit. Die Wiener Revolution des Jahres 1848. Wien.

Alexander Novotny (1972). Menschen und Völker im Wandel der Zeiten. Ausgabe für die 4. Klasse. Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart. Eisenstadt.

3. Hompages und Sonstiges

www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf, Download am 25.9.2010.

www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf, Download am 25.9.2010.

www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02, Download am 4.3.2010.

<http://www.demokratiezentrum.org/themen/europa/europaeisches-bildgedaechtnis.html>,
Download am 24.7.2010.

www.demokratiezentrum.org/wissen/videos/zum-staatsvertrag-videos.html?index=332,
Download am 26.11.2009.

<http://derstandard.at/1271376028439/Rehabilitierung-Historiker-machen-sich-an-Dollfuss-Aufarbeitung>, Download am 30.09.2010

www.erinnern.at/aktivitaten/strobler-schulbuchgesprache/2-strobler-schulbuchgesprach/792_wassermann-feinanalysen.pdf , Download am 2.10.2010.

www.statistik.at/web_de/, Download am 20.08.2010.

Proklamation über die Selbstständigkeit Österreichs, 27. April 1945, St. G. Bl. 1/1945.

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- und Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Abstract (deutsch)

Diese Diplomarbeit folgt einem historisch-politisch orientierten Gedächtnisbegriff. Das „kollektive Gedächtnis“, gefasst als sozial geteiltes und vermitteltes Wissen über die Vergangenheit, wird von einer Perspektive heraus betrachtet, die nach den einem jeweiligen Vergangenheitsentwurf einer Gemeinschaft zugrunde liegenden Machtressourcen und politisch-historischen Intentionen und Konstellationen fragt. Zentrale Erkenntnis ist, dass Vergangenheit als Rekonstruktion im Dienste der Gegenwart und Zukunft einer Gemeinschaft gefasst werden muss. Daraus ergibt sich folgende Frage: Welche Vergangenheit gibt sich ein Kollektiv, und besonders: welcher Vergangenheitsentwurf über den Nationalsozialismus und über die Involvierung in NS-Verbrechen ist zu einer bestimmten Zeit wirksam, wie, wann und warum lassen sich Transformationen feststellen? Im Fokus der diachronen Untersuchung standen visuelle und sprachliche Strategien, mit welchen im nationalen Erinnerungsmedium Schulbuch von etwa 1945 bis heute kollektiv geteiltes Wissen über die österreichische Vergangenheit zwischen 1934 und 1955 dargestellt wird.

Im theoretisch-methodischen Teil wird besagtes Gedächtnis theoretisch skizziert und die österreichische Gedächtnislandschaft nach 1945 beschrieben; im Zentrum stehen die wichtigsten österreichischen Nachkriegsmythen und deren Transformationen und Funktionen. Weiters wird die Erinnerungsleistung von Bildern beleuchtet: Die wissenschaftliche Hinwendung zum Visuellen führt hier zwingend zu einer Analyse der Zusammenhänge zwischen Bildern, Diskursen, Macht und Wissen. Sprachliche Aussagen und „geschichtsmächtige“ Bilder spannen das Feld des Darstellbaren einer Gemeinschaft auf. Während in methodischer Hinsicht für eine Synthese der Untersuchung von Bild und Text im Rahmen einer Bild-Diskurs-Analyse optiert wurde, wird im theoretischen Teil das Medium Bild genauer untersucht und am Beispiel der westdeutschen „Visiographie des Verbrechens“ aufgezeigt, wie Transformationen der bildlichen Vergangenheitsdeutungsangebote deskriptiv gefasst werden können. Ebenso wird ein Überblick über den nationalen Charakter schulischer Bildung gegeben, das Medium Schulbuch als Faktor und Produkt gesellschaftlicher Prozesse skizziert und ein kurzer Einblick über die österreichische Bildungspolitik gegeben; auch der bisherige Forschungsstand österreichische Schulbuchanalysen betreffend wird gewürdigt.

Im empirischen Teil wurden österreichische Schulbücher in diachroner Weise hinsichtlich des sich in ihnen manifestierenden Geschichtsbilds untersucht. Als zentrale Zäsur der

österreichischen Erinnerung an den Holocaust können im gesamtgesellschaftlichen Rahmen die Waldheim-Affäre 1986, und auf curricularer Ebene die neuen AHS/HS-Lehrpläne von 1989/85 festgestellt werden. Das nationale Narrativ über die österreichische Vergangenheit kann lange Zeit als stabiler, keine Neuverhandlungen zulassender monolithischer Block gefasst werden. Als zentraler narrativer Baustein kann die österreichische „Opferthese“ benannt werden, wobei diese zu einer Exterritorialisierung der NS-Zeit aus der österreichischen Geschichte, der Nicht-Behandlung des Holocaust und anderer NS-Verbrechen, einem Fokus auf den positiv-identitätsstiftenden Mythos „Wiederaufbau“ und einer Geschichtsdarstellung führte, die Österreich nicht nur als Opfer der NS-Aggressionen (etwa durch den „Anschluss“), sondern auch der Besatzungszeit darstellt. Zentral für dieses Geschichtsbild ist die visuelle Ikone der Unterzeichnung des Staatsvertrags. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre bekam dieses „geschichtsmächtige Bild“ Konkurrenz von seinem Gegenpart, der kritischen Ikone der potenziellen Mitverantwortung an NS-Verbrechen: dabei handelt es sich um das Bild der jubelnden Wiener Bevölkerung während Hitlers Heldenplatzansprache am 15.3.1938. Es kann von einer „partiellen Erosion“ der Opferthese, einer „Kultur des Einräumens“ von Schuld gesprochen werden: Ab etwa 1986 bis heute gestalten sich österreichische Erinnerungen an Nationalsozialismus, Holocaust und Zweitem Weltkrieg als ein Produkt von Positionierungen innerhalb eines Koordinatensystems zwischen den beiden Achsen „Mitverantwortung“ und „Opferthese“. Während der Holocaust ausführlich behandelt wird, so kann keine letztgültig ausverhandelte Darstellungsweise des österreichischen Anteils an Genozid und Vernichtungskrieg festgestellt werden: Mitverantwortung muss benannt, aber nicht ausführlich behandelt werden; kritische Darstellungen der Vergangenheit – und dies ist als zentrales Ergebnis der Vergangenheitsneuverhandlungen hervorzuheben – bewegen sich allerdings eindeutig innerhalb des erlaubten Felds des Darstellbaren.

Abstract (englisch)

This thesis' core theoretical standpoint is a political-historical view upon collective memory. Collective memory can be defined as a socially shared and transmitted knowledge about past events and should be considered as the result of resources of power, embedded in distinct historical and societal circumstances. The past is a reconstruction based upon the contemporary and future needs of a given society. From this follows one of this thesis' main questions: What kind of past does a society envisage, in particular: what kind of reconstruction of the past does a society want to give itself when it comes to representing the national-socialist past and involvement in Nazi crimes? This is what was diachronically analyzed by focusing on visual and verbal strategies of representation of the Austrian past from 1934 to 1955 in history text books, which can be conceived as national memory media.

After having theoretically conceptualized said collective memory, a description of the Austrian memory culture and its main national myths, highlighting their transformations and functions, was given. Furthermore, special attention was paid to the memory-related accomplishments of images. The concentration upon the visual led to an analysis of the connection between images, discourses, power and knowledge. Language and "powerful images" span a certain field of the collectively representable and conceivable. Methodologically, I opted for the combined analysis of both visual and verbal discourse, which can be spoken of as an Image-Discourse-Analysis. One of the main points of this thesis was to break down how the visual can be theoretically und fruitfully grasped, thus showing, how for example the German "visiography" of national-socialist crimes can be described. Furthermore, an overview about the national character of academic education was given, while textbooks were conceived as both factor and product of societal processes. I also provided an insight into core elements of Austrian education policy and drafted the main research on Austrian ways of dealing with the past in history textbooks.

In a second, empirical part, Austrian history text books were analyzed in a diachronic perspective, with the intention of laying down respective manifest national narratives. As a first conclusion, one can demarcate a central cesura in the Austrian dealing with the past, which can chronologically be roughly equated with the upheavals induced by the affair surrounding Mr. Waldheims handling of his war-time biography, which then impacted upon the scholarly curricula of 1985 and 1989. For a long period, the Austrian national narrative

can be spoken of as fairly monolithic and stabile block, the cornerstone being the “victimization” thesis. This led to an exterritorialization of the national-socialist past, the suppression of memories about the Holocaust and other Nazi crimes, a focus on the very positively endowed post-war myth of reconstruction and a view upon history, which not only represented Austria as being the victim of the Third Reich (see “Anschluss”), but also as the victim of the allied occupation (the “Besatzungszeit”). The primary visual icon which is inextricably linked with this view is the imagery depicting the signing of the state treaty in 1955. During the 1980s, this central Austrian image started to be contested by its antipode, the critical icon of potential co-responsibility, namely by the images of Hitler and his jubilant Austrian listeners on March 15, 1938 at the Viennese Heldenplatz. A “partial erosion” of the “victimization” thesis can be observed, leading to a “culture of concessions”. From around 1986 until today, Austrian memory about National socialism, Holocaust and World War II, can be visualized as a sort of coordinate system, its two axis being “co-responsibility” and “victimization”. While the Holocaust is represented quite thoroughly, the ways of depicting Austrian involvement in Nazi crimes have not yet been negotiated till the end. While co-responsibility imperatively has to be addressed, no ready script about how extensively and accurately this has to be made can be found. Nevertheless, critical views upon the Austrian past and especially about involvement in Nazi crimes clearly position themselves within the span of the collectively speakable and showable.

Lebenslauf

markova@gmx.at

Persönliche Daten:

Geburtsdatum: 28.12.1985

Geburtsort: Sofia, Bulgarien, ab Februar 1987 in Wien hauptgemeldet

Staatsbürgerschaft: Bulgarien

Ausbildung:

Ab 2004: Studium an der Universität Wien (Geschichtswissenschaften)

1996 – 2004: AHS Rainergasse, 1050 Wien, Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

1992 – 1996: Volksschule Schäffergasse, 1040 Wien

Weiterbildung:

Januar 2007 – August 2007: Erasmus-Aufenthalt in Paris, Frankreich

Oktober 2005 – Januar 2007: Russischkurs des Sprachenzentrums der Universität Wien

Ab Februar 2005: Spanischkurs des Sprachenzentrums der Uni Wien (aktuell Niveau B1)

Juni 2003: Cambridge Certificate in Advanced English (Grade A)

Mai 2002: Zweiwöchiger Sprachaufenthalt in Großbritannien, Birmingham

April 2000: Zweiwöchiger Sprachaufenthalt in Frankreich, Mandelieu

Ehrenamtliche Tätigkeit:

Oktober 2004 – Februar 2005: Absolvierung eines Buddy-Kurses im Integrationshaus Wien

Zwischen 2007 und 2009: Sammeln von Spenden für den Verein Clini Clowns

Berufserfahrung:

2010: nicht-wissenschaftliche Mitarbeiterin am Projekt „ForMuse“ der IKT der ÖAW

Ab September 2009: Redaktionsassistentin bei der APA (Austria Presse Agentur)

Wintersemester 2008 und 2009: Tutorin bei ao. Univ. Prof. Birgit Bolognese-Leuchtenmüller (VU Einführung in die Geschichtswissenschaften)

2008 – 2010: Archivrecherche für Univ. Prof. Walter Sauer im HHHStA und Kriegsarchiv

2008 – 2010: Mitarbeit beim ÖVV (Österreichischer Volleyballverband)

Februar 2008 – September 2009: Geringfügig Beschäftigte bei Manova

(Marktforschungsinstitut): BesucherInnenbefragungen im Jüdischen Museum Wien, in der Albertina und im Technischen Museum Wien

September 2007: Freier DienstnehmerInnenvertrag beim Gallup Meinungsforschungsinstitut

Oktober 2005 – Januar 2007: Redakteurin der UNIQUE – Zeitung der Universitätsvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft Wien

Fremdsprachenkenntnisse:

Deutsch (Muttersprache)

Englisch, Französisch, Bulgarisch (jeweils sehr gute Kenntnisse)

Spanisch (gute Kenntnisse)

Russisch (Grundwissen)